DIRCE MARIA FALCONE GARCIA

JUVENTUDE EM TEMPO DE INCERTEZAS: ENFRENTANDO DESAFIOS NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Campinas, abril de 2002

DIRCE MARIA FALCONE GARCIA

JUVENTUDE EM TEMPO DE INCERTEZAS: ENFRENTANDO DESAFIOS NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO

Este exemplar corresponde à redação final da tese apresentada por DIRCE MARIA FALCONE GARCIA e aprovada pela comissão julgadora.

Data _____/_____/___

Assinatura:
_____
Orientadora

Comissão Julgadora

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Campinas, abril de 2002.

DIRCE MARIA FALCONE GARCIA

JUVENTUDE EM TEMPO DE INCERTEZAS: ENFRENTANDO DESAFIOS NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO

Trabalho apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de doutora na área Educação Sociedade e Cultura à comissão julgadora da faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da professora Zeila de Brito Fabri Demartini

Campinas, 2002

A meus queridos filhos, Ana Carolina, Luís Fernando e Fábio Henrique.

Ao João Carlos, companheiro de todas as horas.

A minha mãe, e meu pai (*in memoriam*).

AGRADEÇO

Aos jovens participantes desta pesquisa, por me confiarem algumas de suas experiências de vida, dando-me uma colaboração imprescindível;

A Profª Drª Zeila de Brito Fabri Demartini, experiente pesquisadora e minha orientadora por duas vezes, pela confiança, encorajamento e apoio;

Aos professores do curso de Doutorado, Profª Drª Águeda Uhle Bittencout, Profª Drª Letícia C. Bicalho, Profª Drª Neusa M. M. Gusmão, Prof. Dr. José Roberto R. Perez, Profª Drª Liliana R. P. Segnini, pelas contribuições inestimáveis;

Ao Prof. Francois Bonvin, não só pelo curso ministrado sobre Pierre Bourdieu com grande habilidade e competência, como pela gentileza e atenção com que deu sugestões para o encaminhamento desta pesquisa;

Às Profas. Dras. Heloisa H. T. S. Martins e Ana Maria F. Almeida pelas contribuições valiosas, no Exame de Qualificação;

Aos amigos e colegas do Focus, pelas discussões dos projetos de pesquisa e cursos proporcionados por este grupo de estudos, coordenado pela professora Letícia Bicalho, em colaboração com a Águeda e Ana Almeida, abrindo um espaço para questionamentos teóricos e práticos;

A Anamaria, grande amiga, sempre solícita e atenta, e com quem pude dividir preocupações e ansiedades;

Aos diretores e coordenadores das escolas pesquisadas, pela colaboração, facilitando minha presença no espaço escolar;

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação, em especial à Wanda, Ana, Nadir, Marina, Gislaine, Aparecida e Lídia;

A todos que de alguma maneira contribuíram para que eu conseguisse realizar este trabalho;

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

“Quer se queira, quer não, pertencemos ao nosso século”.

Augusto Comte

SUMÁRIO

SIGLAS xi

Designação das tabelas xiv

RESUMO xix

ABSTRACT xix

INTRODUÇÃO 01

CAPÍTULO I 13

OPÇÕES TEÓRICAS, PERCURSOS METODOLÓGICOS 13

Selecionando os Informantes 17

Os Questionários 19

As Entrevistas 22

CAPÍTULO II 29

O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS SOCIEDADES COMPLEXAS: EDUCAÇÃO DE MASSAS, CLASSES SOCIAIS E SISTEMAS DE ENSINO 29

Condições de Classe e Sistemas de Ensino 34

O Sistema de Educação Nacional e o Ensino Médio 37

Um pouco de História: Origem e expansão do Ensino Médio Público 44

Ensino Médio e Médio Profissionalizante 46

Sociedade de Classes, Desenvolvimento e Legislação Educacional 48

Ensino Médio, a LDB e a Reforma do Ensino em Discussão 53

Reestruturação Produtiva, Flexibilidade e Educação 56

Escolaridade e Empregabilidade: Algumas Controvérsias 63

CAPÍTULO III 73

OS JOVENS ESTUDANTES, SUAS ESCOLAS E ORIGENS SOCIAIS 73

Os jovens e a Escola Alfa: Um Pouco da História da Escola e de seu Funcionamento 80

Os Alunos da Escola Alfa: Características Gerais 95

Os Jovens e a Escola Beta: 107

Retomando Alguns Marcos e Configurando Sua Estrutura 107

Os Estudantes da Escola Beta: Indicadores Sociais e Possibilidades 120

CAPÍTULO IV 133

DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: TRAJETÓRIAS DIFERENCIADAS, PROJETOS DE FUTURO E REPRESENTAÇÕES 133

Trajetos Escolares: Aproximações e Distanciamentos 135

Em Busca de Singularidades no Processo de Progressividade Escolar 140

Trajetórias de Sucesso: o Orgulho de Ser Bem Sucedido 141

Trajetórias Com Atraso ou Interrupções Associadas a Sucesso: Estratégias Que 150

Deram Certo

Trajetórias de Interrupção Associadas à Reprovações: "Vencendo Barreiras" 162

Trajetórias Com Reprovações Típicas: Superando Desafios, Suportando a Escola. 169

Trajetórias Com Reprovações Contingentes: Vencendo Traumas, Redirecionando Expectativas 186

Projetos de Futuro: Entre Limites e Possibilidades 207

Representações da Educação: Suas Diferentes Dimensões. 219

O valor do Conhecimento, o Diploma e as Competências. 231

A questão da Competência 234

A Questão do Diploma 239

CAPÍTULO V 247

TRABALHO: DA INSERÇÃO OCUPACIONAL AOS SENTIDOS DO TRABALHO 247

Percursos de Inserção dos Jovens Pesquisados no Mundo do Trabalho 251

Os Sentidos do Trabalho em Questão 260

Participação Sindical: Envolvimento Restrito 287

CAPÍTULO VI 291

JUVENTUDE, TEMPO LIVRE E PRÁTICAS CULTURAIS 291

O "Tempo Livre": Entre a Escola e o Trabalho 298

Práticas e Consumo de Bens Culturais 311

As Instituições: Participação, Representações e Valores 318

ALGUMAS OBSERVAÇÕES, NOVAS INDAGAÇÕES E DESAFIOS 329

BIBLIOGRAFIA 343

ANEXOS 363

QUESTIONÁRIO - O Jovem Trabalhador-Estudante (perfil) 365

TABELAS 391

SIGLAS

AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

AMBEV - Companhia de Bebida das Américas

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Interamericano de Recuperação e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEASA - Central de Abastecimento

CD - Compact Disc

CEB - Comissão do Ensino Básico

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEES - Centro de Educação Supletiva

CEM – Câmara do Ensino Médio

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CERU - Centro de Estudos Rurais e Urbanos

CESIT - Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho

CMUHE - Centro de Memória da Unicamp - Hemeroteca

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPFL - Companhia Paulista de Força e Luz

CODEFAT – Conselho Deliberativo de Apoio ao Trabalhador

COBRASA - Empresa privada

CUT – Central Única dos Trabalhadores.

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DOE – Diário Oficial do Estado

EE - Escola Estadual

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ETEC - Escola Técnica de Campinas - Escola Salesiana São José.

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador.

FIBGE - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

FMI – Fundo Monetário Internacional.

GEVISA Sociedade Anônima – Empresa Privada (GE)

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e do Desporto

MPB – Música Popular Brasileira

MTV – Music Television - Canal a cabo

NETE - Núcleo de Estudos de Educação e Trabalho

ONG - Organização Não Governamental

PASEP - Programa de Formação de Patrimônio do Servidor Público

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA - População Economicamente Ativa

PFL - Partido da Frente Liberal

PIS - Programa de Integração Social

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

PUCCAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SANASA - Serviço de Abastecimento de Água e Saneamento S/A - Campinas.

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio à Pequenas e Micro Empresas.

SEE – Secretaria de Estado da Educação

SEF - Secretaria do Ensino Fundamental

SENAC - Serviço Nacional do Comércio

SENAI - Serviço Nacional da Indústria

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem Tecnológica

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

U E – Unidade Escolar

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIP – Universidade Paulista

USP – Universidade de São Paulo

DESIGNAÇÃO DAS TABELAS

1.1. Alunos segundo a profissão do pai e da mãe por escola (em números absolutos e em %).

1.2. Alunos segundo a escolaridade do pai e da mãe por escola (em números absolutos e em %).

1.3. Escolaridade dos irmãos de alunos por escola em números absolutos.

1.4. Alunos segundo a procedência regional do pai e da mãe (em números absolutos e em %).

1.5. Alunos segundo a renda do pai e da mãe por escola (em números absolutos e em %).

1.6. Alunos segundo a sua auto-identificação em relação a sua situação principal, perante a escola e o trabalho. (em números absolutos e em %).

2.1. Alunos segundo a idade, por escola. (nº absoluto).

2.2. Alunos segundo a cor, por escola (nº absoluto).

2.3. Alunos segundo a cidade ou região onde nasceu por escola (nº absoluto).

2.4. Alunos segundo o bairro onde mora, por escola (nº absoluto).

2.5. Alunos segundo a propriedade de moradia, por escola (nº absoluto).

2.6. Alunos segundo o tipo de casa, por escola (nº absoluto).

2.7. Alunos segundo a religião, por escola (nº absoluto).

2.8. Alunos segundo estado civil, por escola (nº absoluto).

2.9. Alunos segundo perspectiva de futuro quanto a casamento, etc. por escola (nº absoluto).

2.10. Alunos segundo o número de filhos, por escola (nº absoluto).

2.11. Alunos segundo a freqüência à pré-escola, por escola (nº absoluto).

2.12. Alunos segundo o ano de ingresso no ensino fundamental por escola (nº absoluto).

2.13. Alunos segundo o tipo de escola cursado, (pública ou privada) por escola (nº absoluto).

2.14. Alunos segundo o ano de ingresso no ensino médio, por escola (nº absoluto).

2.15 Alunos segundo o tipo de escola cursado, no ensino médio, (pública ou privada) por escola (nº absoluto).

2.16. Alunos segundo a reprovação escolar por escola (nº absoluto).

2.17. Alunos segundo a reprovação por série por escola (nº absoluto), (múltipla resposta).

2.18. Alunos segundo os motivos que o levaram à reprovação (nº absoluto) (múltipla resposta).

2.19. Alunos segundo a interrupção da escolaridade, por escola (nº absoluto).

2.20. Alunos segundo o tempo dedicado aos estudos por dia, por escola (nº absoluto)

2.21. Alunos segundo os motivos da interrupção da escolaridade, por escola (nº absoluto), (múltipla resposta).

2.22. Alunos segundo os motivos para o retorno à escola, por escola (nº absoluto), (múltipla resposta).

2.23. Alunos segundo as imagens associadas à escola, por escola (nº absoluto), (múltipla resposta).

2.24. Alunos segundo a profissão do pai, por escola (nº absoluto).

2.25. Alunos segundo a idade do pai, por escola (nº absoluto).

2.26. Alunos segundo a cidade onde o pai nasceu, por escola (nº absoluto).

2.27. Alunos segundo a renda do pai, por escola (nº absoluto).

2.28. Alunos segundo a escolaridade do pai, por escola (nº absoluto).

2.29. Alunos segundo a profissão da mãe, por escola (nº absoluto).

2.30. Alunos segundo a idade da mãe, por escola (nº absoluto).

2.31. Alunos segundo a cidade onde a mãe nasceu, por escola (nº absoluto).

2.32. Alunos segundo a renda da mãe, por escola (nº absoluto).

2.33. Alunos segundo a escolaridade da mãe, por escola (nº absoluto).

2.34. Alunos quanto a ter ou não ter irmãos, por escola (nº absoluto).

2.35. Alunos segundo o número de irmãos, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

2.36. Alunos segundo a idade dos irmãos, (sexo masculino), por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

2.37. Alunos segundo a ocupação dos irmãos, (sexo masculino), por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

2.38. Alunos segundo a escolaridade dos irmãos, (sexo masculino), por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

2.39. Alunos segundo a idade das irmãs, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

2.40. Alunos segundo a ocupação das irmãs, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

2.41. Alunos segundo a escolaridade das irmãs, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

2.42. Alunos segundo a formação familiar, por escola (nº absoluto).

2.43. Alunos segundo sua auto-identificação em relação à sua situação principal perante emprego/escola, por escola (nº absoluto).

2.44. Alunos segundo os aspectos importantes do emprego, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

2.45. Alunos segundo sua concepção, do trabalho, por escola (nº absoluto).

2.45.1. Alunos segundo sua concepção, do trabalho, por escola (nº absoluto).

2.45.2 Alunos segundo sua concepção, do trabalho/desemprego, por escola (nº absoluto).

2.46. Alunos segundo sua concepção, do bom trabalho, por escola (nº absoluto).

2.47. Alunos segundo sua permanência no trabalho, por escola (nº absoluto).

2.48. Alunos segundo as horas trabalhadas por semana, por escola (nº absoluto).

2.49. Alunos segundo o salário recebido, por escola (nº absoluto).

2.50. Alunos segundo a idade em que começou a trabalhar, por escola (nº absoluto).

2.51. Alunos segundo o salário do 1º emprego, por escola (nº absoluto).

2.52. Alunos segundo a permanência no 1º emprego, por escola (nº absoluto).

2.53. Alunos segundo filiação a sindicatos, por escola (nº absoluto).

2.54. Alunos segundo a participação em reuniões do sindicato, por escola (nº absoluto).

2.55. Alunos segundo a leitura de informativos ou jornais do sindicato por escola.

2.56. Alunos segundo a participação em eleições sindicais, por escola (nº absoluto).

2.57. Alunos segundo sua contribuição para a renda familiar, por escola (nº absoluto).

2.58. Alunos segundo a porcentagem do salário com que contribui para a renda familiar, por escola (nº absoluto).

2.59. Alunos segundo sua realização no trabalho, por escola (nº absoluto)

2.60. Alunos segundo fatores que consideram importante para arrumar emprego, por escola (múltiplas respostas).

2.61. Alunos segundo sua concepção, sobre as dificuldades para emprego, por escola (nº absoluto).

2.62. Alunos segundo os tipos de trabalho que mais apreciam, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

2.63. Alunos segundo o tipo de trabalho que rejeitam, mas aceitariam por necessidade, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

2.64. Alunos segundo o tipo de trabalho que rejeitam de qualquer maneira (múltiplas respostas).

2.65. Alunos segundo sua concepção sobre o que é preciso para ser bem sucedido na vida (nº absoluto), (múltiplas respostas).

2.66. Alunos segundo suas preferências sobre locais onde freqüentam para se distraírem (nº absoluto), (múltiplas respostas).

2.67. Alunos segundo as pessoas em relação à freqüência da convivência diária, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

2.68. Alunos segundo a freqüência de espaços culturais, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

2.69. Alunos segundo a preferência de leitura, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

2.70. Alunos segundo o jornal mais lido, por escola (nº absoluto) (questão aberta).

2.71. Alunos segundo a preferência por seções de jornal, por escola (nº absoluto) (múltiplas respostas) (questão aberta).

2.72 Alunos segundo sua opinião sobre regimes políticos por escola (nº absoluto).

2.73. Alunos segundo sua avaliação das instituições, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

2.74. Alunos segundo a intencionalidade para o prosseguimento da escolaridade, por escola (nº absoluto).

2.75. Alunos segundo o curso pretendido, após o término do ensino médio, por escola (nº absoluto).

2.76. Alunos segundo seu projeto em relação à formação de família, por escola (nº absoluto).

2.77. Alunos segundo sua confiança no futuro, por escola (nº absoluto).

2.78. Alunos segundo sua expectativa em relação à sua situação social no futuro, por escola (nº absoluto).

2.79. Alunos segundo concepção sobre a sua possibilidade de atuação para melhoria da sociedade.

Resumo: Esta pesquisa procurou apreender, de forma relacional, os aspectos preponderantes das práticas e representações dos jovens trabalhadores e estudantes, quanto à educação escolar e o trabalho, em sua transição para a vida adulta, na atualidade. São provenientes das camadas populares e das frações mais baixas das camadas médias e freqüentam o Ensino Médio regular, no período noturno. Encontrou-se uma realidade complexa, em que o traço marcante é a heterogeneidade nas trajetórias escolares e no mundo do trabalho, nos projetos de futuro, nas representações da educação e dos sentidos do trabalho, nas práticas de sociabilidade, a despeito das origens sociais semelhantes. Tal constatação sugere que as trajetórias dos jovens decorrem da combinação de fatores sociais e individuais, envolvendo estratégias familiares, fatores intra-escolares, do trabalho e também, fatores próprios da conjuntura social mais ampla. Procuramos analisar os reflexos da imprevisibilidade do mercado de trabalho e das condições do ensino público nos seus projetos de futuro. Esta pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, tendo sido utilizados questionários e entrevistas, semi-estruturadas e informais, além de documentos oficiais e bibliografia pertinentes.

Abstract: This research tried to apprehend, in a relational way, the main aspects of the youth workers students' practices and representations of schooling and working, in their transition to adult life, nowadays. These young people proceeded from popular classes and from the lower fraction of the middle classes, and attended at two public high schools, in the evening, in Campinas. We found out a complex reality which is characterized by the heterogeneity of schooling and working trajectories, through the educational system and through the working world. We also found out differences over their plans of future, educational representations, working senses and practices of sociability, in spite of their similar social origins. The evidence of these facts shows us that

the young people's trajectories result from a combination of social and individual factors, involving familiar strategies, schooling and working factors, and also factors from the wide social conjuncture. We analyzed the reflections of the unforeseeable situation of the job market and the bad conditions of public education over their plans about the future. This search was made in a qualitative approach, and we used questionnaire and the semi-structured and informal interviews, added with the pertinent official documents and bibliography.

INTRODUÇÃO

Este estudo busca compreender e analisar as representações que os alunos do curso médio noturno possuem sobre a escola e o trabalho e suas trajetórias, decorrentes dos condicionantes sociais referentes a sua origem social, condições de classe e vivências no mundo do trabalho e na escola, em função das relações interdependentes que estes fatores mantêm entre si no espaço social e no campo escolar.

O interesse pelo tema surgiu de minha própria vivência como professora de Sociologia no Ensino Médio, inclusive no período noturno, cujas especificidades e dificuldades instigaram-me a esta investigação.

Os jovens desta pesquisa, alunos de duas escolas públicas estaduais de Campinas, moradores de bairros centrais e periféricos, configuram, em sua maioria, o jovem que estuda e trabalha, *o jovem estudante-trabalhador*, e uma minoria de jovens que são apenas estudantes.

Como o jovem trabalhador estudante do Ensino Superior, analisado por Sposito (1989), esse jovem trabalhador estudante do Ensino Médio diferencia-se do jovem estudante por ser em geral responsável por sua própria manutenção, contribuindo, às vezes, com sua renda, de forma substantiva, para a renda familiar.

Estudo realizado por uma equipe de pesquisadores, coordenada por Sposito (2001) sobre o tema - *Juventude na área da Educação* - concluiu que este tema constitui um objeto de estudo "*pouco consolidado na pesquisa da referida área",* e uma "*categoria epistemologicamente imprecisa"* (Mauger, 1994 *apud* Sposito, 2001). Não há uma definição, ainda que provisória, da categoria *juventude* que pudesse ser aceita, com relativo

consenso pelos pesquisadores, gerando uma situação difícil no momento da escolha dos critérios necessários à delimitação do objeto de estudo.

Segundo Peralva (1997), a "*juventude é uma condição e uma representação fundada em critérios históricos e sócio-culturais",* portanto extremamente variável no tempo e no espaço.

A constituição recente da categoria Juventude como problema de investigação, no campo da Sociologia, Psicologia e Antropologia, e não como problema social ou psicológico, acena para a necessidade do estabelecimento de alguns critérios conceituais explícitos, que devem ser operados com certa flexibilidade, para evitar reducionismos e ecletismos exagerados. Porque, *grosso modo,* a juventude tem sido considerada, historicamente, na Sociologia, como fase da vida caracterizada por certa instabilidade relacionada com alguns problemas sociais vinculados à crise de valores, conflito de gerações, e, mais recentemente, a desvios socialmente engendrados. Na Psicologia, como fase da vida marcada pela instabilidade emocional, conflitos de identidade, ou revolta. Nessas duas abordagens acima citadas são os aspectos negativos dos adolescentes ou jovens que são os mais freqüentemente privilegiados.

No presente estudo, os jovens serão analisados dentro do universo mais amplo da juventude como categoria sociológica e historicamente construída, (Machado Pais, 1996b; Bourdieu, 1983b), procurando dar conta do problema de investigação a que nos propomos, mesmo com toda complexidade inerente a esta categoria.

Isto porque há momentos em que a juventude se apresenta como um conjunto com certa homogeneidade, relativa à idade, quando comparada a outros grupos geracionais, porém heterogêneo, quando o observamos a partir das divisões sociais, das diferentes origens sociais dos jovens, de suas diferentes perspectivas e possibilidades. Nesse estudo lidamos com os jovens que, em sua maioria, trabalham desde os treze (13) anos de idade, ou até menos, e assumem responsabilidades, comportamentos e posturas de adultos, sobretudo no campo do trabalho.

Como afirma Bourdieu:

> a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns e, relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente (Bourdieu, 1983b: 113).

No entanto, sempre que se fala em juventude, o critério etário[1], explícita ou implicitamente, se encontra presente como base para a sua definição, como bem esclarece Groppo (2000). E que este fator etário, implícito na noção "*juventude*", desempenha um papel crucial no entendimento de muitas características das sociedades modernas, referentes aos diferentes estilos de vida, lazer, consumo, relações cotidianas, sobretudo pela institucionalização do curso da vida, cronologizado. Isto porque, a modernidade ocidental, de certa forma, organiza as sociedades cronologizando crescentemente as fases da vida institucionalizadas pelo Estado, como parte do processo de racionalização da vida social, de acordo com o conceito de Weber (1992), organizando o próprio sistema educacional, regulando deveres e direitos políticos, civis, trabalhistas e de seguridade social; relacionando a idade à entrada e saída no mercado de trabalho, na escola, no acesso a lazer. Em suma, o critério etário não pode ser descartado embora deva ser relativizado, visto que "*juventude"* não se limita a uma determinada geração por ser, sobretudo, uma representação ou criação simbólica associada a comportamentos e atitudes.

Groppo (2000, p.15) citando Rezende (1989) que afirma a existência de "uma pluralidade de juventudes", conclui:

> De cada recorte sócio cultural, classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero, saltam subcategorias de indivíduos jovens, com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios. Cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ser jovem, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação à outras juventudes.

[1]- Na realidade, não existe um consenso quanto à faixa de idade que pode ser considerada "juventude" num sentido restrito, sendo mais comumente situada entre a infância e a idade adulta, também essas duas fases, variáveis segundo critérios sócio-culturais.

Segundo Bourdieu, dentre as várias, deve-se distinguir no mínimo duas juventudes: a dos jovens que trabalham e a dos adolescentes (da mesma idade) que são apenas estudantes. De um lado, para os primeiros, os constrangimentos econômicos apenas atenuados pela solidariedade familiar; do outro lado, para os segundos, a facilidade dos assistidos, com subvenção para alimentação, moradia, e até para as várias modalidades de lazer e entretenimento, num caso típico de "*irresponsabilidade provisória",* quando são considerados adultos para algumas coisas e crianças para outras.

Bourdieu afirma ainda, que estas "duas juventudes" são dois polos de um espaço de possibilidades oferecidas aos jovens, no qual todas as formas intermediárias entre um e outro pólo são possíveis. Analisa ainda, os desdobramentos sociais decorrentes do acesso à escola pelos jovens de um modo geral: o do adolescente burguês, mantido socialmente fora do jogo do mercado de trabalho, com acesso restrito às coisas desse mundo do trabalho, e inteiramente ocupado com o ofício de estudante; o do jovem das classes médias baixas e das camadas mais pobres da população, que "querem" trabalhar cedo, por aspirarem ao estatuto de adulto e por necessidade de conseguir o seu próprio sustento, tendo que conciliá-lo com o estatuto de estudante. E isto o leva ao risco de cair em ciladas, desenvolvendo aspirações muito além das suas possibilidades sociais, investindo em títulos desvalorizados.

Para Machado Pais (1990, 1996b) o conceito de juventude, construído dentro de uma visão histórica e sociológica, deve ser pensado, de fato, sobre dois eixos semânticos: um que denota *unidade*, quando se refere a uma fase da vida; e outro que denota *diversidade*, decorrente das diferentes origens de classes dos jovens, origem rural ou urbana, de serem jovens estudantes, jovens estudantes-trabalhadores, solteiros ou casados, homens ou mulheres.

Dentro desta perspectiva, no estudo do jovem, é imprescindível não percebê-lo como vivendo uma fase estanque da vida, mas sim uma fase da vida que, na realidade, representa um processo e uma seqüência de percursos, de trajetos, que realiza nos vários espaços sociais e pelos vários quadros institucionais, entre a infância e a idade adulta. *"O estatuto de jovem é negociado e renegociado entre os jovens e seus familiares, com seus*

pares, e as instituições da sociedade o que faz com que os jovens sejam atores com estatutos em construção e reconstrução" (Machado Pais, 1996 b, p. 321).

Neste trabalho, esta questão é relevante porque se propõe a analisar também, e na medida do possível, as descontinuidades e rupturas que marcam a transição dos jovens desta pesquisa para a vida adulta, levando em conta como lidam com as aspirações, ilusões e frustrações; como constroem estratégias[2] de sobrevivência, não marcadas exclusivamente pela posição de classe e origem familiar, mas pelas flutuações e reversibilidades de suas trajetórias de vida, configuradas por múltiplos fatores conjunturais políticos, econômicos e sociais.

Sabe-se que a "opção" dos jovens em freqüentar ou não o ensino médio, em valorizar ou não a escola e a escolarização, possui relação com as suas condições sociais, com o passado familiar e o investimento familiar na escolarização dos filhos; e ainda, com uma gama de fatores singulares, que combinados num determinado contexto, incluindo efeitos de políticas públicas, ideologias, crises econômicas, por exemplo, acabam por configurar diferentes representações e ações.

Os dados estatísticos oficiais[3] dão conta de objetivar a freqüência de apenas 50% dos jovens, na faixa etária dos 15 aos 17/18 anos, no sistema regular de ensino, embora tenha havido um crescimento da matrícula inicial, no ensino médio, no período de 1996 a 1999 de 10,4% em âmbito nacional e de 7,0 % no Estado de São Paulo; sendo que, nas várias dependências administrativas houve acréscimo apenas no nível estadual, como mostram os dados: federal (...), estadual (9,3%), municipal (-6,0%) e privada (-2,6%). (Brasil, Mec/Inep/SEEC. Censo Escolar 2000).

O ensino médio regular no Brasil, como um todo, apresenta altos índices de atraso de escolaridade em sua clientela. Em particular, em Campinas, os dados de 1996,

---

[2]- "A noção de estratégia é o instrumento de uma ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem agente que o estruturalismo supõe (recorrendo, por exemplo à noção de inconsciente). Mas pode-se recusar ver a estratégia como produto de um programa inconsciente, sem fazer dela o produto de um cálculo consciente e racional. Ela é produto do senso prático, como sentido do jogo, um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais." PIERRE BOURDIEU, Coisas Ditas. 1990, p. 81.

[3]- Estes dados serão abordados de forma mais completa no Capítulo II.

fornecidos pela SEE/SP, de acordo publicação do MEC de 1996, mostram que 67,03% dos alunos matriculados no Ensino Médio estão na rede estadual e, nessa rede, 57,07% dos alunos estão com atraso de mais de um ano na escolaridade. Por série, este atraso deu-se da seguinte forma: na primeira série, 62,3%; na segunda série, 61,4%; na terceira série, 56,2% e na quarta série, 48,4%.

Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação (1999) o Estado de São Paulo representa 30% da matrícula total do Ensino Médio no Brasil e a rede estadual responde por 80% da matrícula sendo que 64% destas estão no ensino noturno.

Estes dados refletem uma realidade bastante preocupante com relação ao Ensino Médio, sobretudo frente às transformações que atualmente ocorrem no mundo e à vinculação crescente, real ou ideologicamente criada, entre escolaridade e ocupação.

É considerando a relevância deste estudo que este trabalho foi proposto com os seguintes objetivos:

1- Analisar a trajetória dos alunos do ensino médio noturno, informantes dessa pesquisa.

2- Registrar como o jovem estudante trabalhador, em função de interesses, origem social, possibilidades sociais e aspirações, verbaliza seus projetos de vida e elabora sentidos.

3- Registrar e analisar os motivos, as representações e apropriações da escola e o espaço de possibilidades no trabalho a ela vinculadas, expressos pelos alunos.

4- Levantar o perfil do jovem estudante do curso noturno, especificando variações decorrentes das condições de gênero, origem social, padrão sócio-econômico, ocupação, lazer e cultura.

5-Apresentar dados e reflexões sobre o ensino médio no contexto das reformas educacionais, em particular, no que diz respeito ao noturno.

6-Fornecer alguns subsídios a outros estudos que contribuam para a adequação das intervenções educacionais.

Este estudo, relacionando educação escolar, juventude e as perspectivas de trabalho do ponto de vista do aluno, se propôs a um aprofundamento da questão do sentido dado por este jovem à escolaridade na conquista do trabalho ou à apropriação do conhecimento oficial. Buscou saber se a persistência em freqüentar a escola representa a interiorização dos discursos empresariais, políticos e dos meios de comunicação de massas que atribuem à educação a saída para a profunda crise do emprego, hoje desmistificada por vários estudos (Segnini, 2000a); (Ringer, 1989); ou se representa um valor simbólico na obtenção de maior prestígio social. E, se o maior ou menor investimento familiar na educação dos filhos tem relação com uma visão maior ou menor das possibilidades sociais no futuro. São questões perseguidas com a disposição de conhecer como são objetivadas as várias visões destes jovens, estudantes e trabalhadores, que vivendo em sociedade, sofrem os efeitos das contingências sociais de várias ordens e são os destinatários das políticas públicas de educação.

Para atender às questões propostas, este trabalho foi previsto para ser dividido em de duas partes. Na Parte I deste trabalho de pesquisa, colocamos o problema de investigação, apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos, e procuramos construir o espaço da educação escolar, historicamente contextualizado, em sua múltiplas relações com outros aspectos da estrutura social. (Introdução, Capítulo I, Capítulo II).

Na Parte II, nos propomos à análise sistemática dos dados obtidos na pesquisa empírica apresentando, do Capítulo III em diante, uma análise mais sistemática da realidade estudada, focalizando os jovens estudantes trabalhadores, e as interrelações entre sua condição social, sua escola e bairro; suas práticas culturais e de sociabilidade, a questão educacional e do trabalho, suas representações e projetos de futuro.

Foram escolhidos como procedimentos metodológicos o questionário, a entrevista, observações não sistemáticas, análise de documentos oficiais e ampla bibliografia, os quais serão melhor comentados no Capítulo I*, Opções Teóricas, Percursos Metodológicos*.

No Capítulo II, *O Campo da Educação Escolar nas Sociedades Complexas: Educação de Massas, Classes Sociais e Sistemas de Ensino,* é feita uma análise do campo escolar[4] nas sociedades complexas, e no Brasil, partindo da valorização social da escolaridade, historicamente vinculada à ascensão da burguesia, até o atual contexto mais geral das transformações da sociedade contemporânea, com repercussões inevitáveis na sociedade brasileira e, especificamente, na escola média.

O debate foi conduzido para a reforma do Ensino Médio, com o questionamento da dominação da lógica de mercado sobre o campo educativo, buscando um refinamento das explicações sobre as relações entre educação, trabalho e empregabilidade, para posteriormente, apreender como estes fatores são determinantes sociais nas representações e nas disposições para agir destes jovens. Frigotto (1994; 1995; 1999), Gentilli (1995), Machado (2000) e Segnini (2000a) salientam a necessidade de reflexões sobre as questões de qualificação e das mudanças tecnológicas, em suas relações com o processo educacional .

Neste estudo, a problemática do trabalho acabou por se constituir em um dos pólos da discussão teórica sobre qualificação, competência, educação geral para o trabalho e empregabilidade, no contexto da reestruturação produtiva, das mudanças no papel do Estado e nas políticas públicas educacionais implementadas pelos órgãos oficiais. Estas questões têm sido, extensivamente, abordadas por Lopes (1993); Leite (1993); Castro (1993); Paiva (1993); Antunes (2000); Kuenzer (2000a, 2000b); Ferretti (2000); Bueno (2000), Machado (2000), dentre outros, aos quais nos reportamos.

No Capítulo III procedemos à análise dos fatores mais gerais que compõem a configuração em estudo: *Os Jovens estudantes, suas escolas e origens sociais*. No estudo das escolas, as suas características básicas são salientadas: a localização no espaço físico da cidade, algumas características dos bairros, suas instalações e sua estrutura de funcionamento, levantando algumas questões sobre as regulações da escola pública na

[4]- Neste trabalho nos referimos à educação como educação escolar, não no sentido limitado aos saberes escolares ensinados nas disciplinas curriculares, mas à educação escolar ampliada, numa visão da escola como espaço social de socialização e sociabilidade, em que práticas e representações ocorrem numa perspectiva de reprodução e produção, conformidade e conflito social.

atualidade e as aspirações futuras dos jovens, quanto à continuidade dos estudos. Além disso procuramos caracterizar o grupo de jovens de cada escola, informantes da pesquisa, quanto à condição social através de indicadores como condições de moradia, ocupação dos pais, renda, escolaridade de pais e irmãos.

No Capítulos IV tratamos da educação escolar: *Da educação escolar- Trajetórias diferenciadas, projeto de futuro e representações.* Neste capítulo, trabalhamos ora com as informações dos questionários ora com os dados das entrevistas, ora com os dados de ambos em complementação. Neste estudo, procedemos à análise usando uma classificação operacional dos jovens quanto às suas trajetórias escolares, dividindo-os em cinco grupos: 1: *trajetórias de sucesso*, usada a noção de sucesso escolar, na acepção convencional utilizada pelos especialistas de educação, referente a uma trajetória sem reprovações; 2- *trajetórias com atraso ou interrupções associadas a sucesso*, referentes àqueles alunos que nunca foram reprovados, mas eventualmente saíram da escola e depois retornaram; 3-*trajetórias com interrupções associadas a reprovações*, vividas pelos alunos que foram reprovados e também interromperam os estudos, em algum momento de suas vidas; 4 – *trajetórias com reprovações típicas*, daqueles jovens que foram reprovados por fatores tipicamente relacionados com reprovações escolares como falta de estímulos, desinteresse, faltas, até outros fatores vinculados à falhas das escolas, também.; e 5- *trajetórias com reprovações contingentes*, por serem reprovações motivadas por problemas pessoais marcantes. Abordamos as estratégias dos alunos, estratégias familiares para manterem os filhos estudando, as suas críticas à escola, ao seu funcionamento precário, às políticas de educação e ao desinteresse e comportamento inadequado de colegas. Buscamos analisar os seus projetos de futuro, ligados à educação escolar, às suas representações da educação, vinculando-as à sua dimensão instrumental, social e simbólica. Nesse particular, procedemos à análise do *valor do diploma*, vinculado por muitos deles à maior empregabilidade, mas também a um elevado valor simbólico, para outros.

No decorrer deste estudo, procuramos apreender as relações entre o processo de inclusão social dos agentes sociais mais desprovidos dos capitais econômicos e simbólicos, e as transformações sociais em curso; e ainda, fatores singulares que contribuem para o

"sucesso escolar" dos alunos das camadas populares, sem deixar de considerar que a representação do "sucesso" escolar, não se restringe, para muitos deles, numa trajetória de aprovações sucessivas, porém na permanência na escola até o final da escolaridade básica, não importando o tempo levado para se alcançar tal meta.

No Capítulo V, *Trabalho: da inserção ocupacional aos sentidos do trabalho,* procuramos ponderar as interrelações entre educação e trabalho, tanto do ponto de vista formal, das ligações institucionais entre os dois campos, quanto das vinculações subjetivamente percebidas pelos jovens. Situamos o desemprego no Brasil e a polêmica em torno da perda ou não da centralidade do trabalho, passando a analisar, em seguida os *percursos de inserção ocupacional dos jovens estudados,* e após a questão dos *sentidos do trabalho* para esses jovens trabalhadores, procurando apreender também as relações entre a ética do trabalho, representação e condição de vida, diante das incertezas e imprevisibilidades e precarização do mundo do trabalho.

No Capitulo VI, *Juventude, tempo livre e práticas culturais*, analisamos aspectos das culturas juvenis, envolvendo suas representações e práticas de sociabilidade, lazer e cultura. Nesse capítulo, procuramos em primeiro lugar, aprender como se vêem a si mesmos como jovens, uma vez que o seu cotidiano é quase que plenamente ocupado por deveres escolares e do trabalho, e um dos traços marcantes do viver juvenil diz respeito ao uso do tempo livre, ao convívio com os outros jovens, ao consumo de determinados bens culturais. Procuramos apreender as suas práticas culturais e de sociabilidade, bem como as representações que exteriorizam sobre as instituições sociais e sobre as questões sociais da atualidade.

Por fim, tecemos algumas considerações finais, abordando questões a serem refletidas em profundidade e pesquisadas em outros estudos posteriores.

Resta acrescentar que este trabalho visa contribuir minimamente para que as questões referentes aos jovens trabalhadores, estudantes de cursos noturnos, sejam consideradas a partir de suas vivências e representações; que os dados colhidos cumpram a função de registro de uma época paradoxal, e que, as análises, válidas para esse universo

restrito, em alguma medida, possam servir de reflexão para aqueles que têm algum interesse na compreensão da questão social posta para a juventude nos tempos atuais.

CAPÍTULO I

OPÇÕES TEÓRICAS, PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi proposto dentro de uma opção teórico-metodológica que considera a integração e a complementaridade do corpo teórico com os procedimentos metodológicos. Esta posição alinha-se com a daqueles filósofos e cientistas que criticam as separações dicotômicas entre métodos e técnicas, qualitativos ou quantitativos, de um lado, e as explanações teóricas, de outro. Bourdieu é um destes sociólogos que elabora os pressupostos que fundamentam esta posição. Este autor, alegando que a divisão teoria/metodologia é fruto de uma divisão operacional de trabalho "*entre professores e investigadores de gabinetes de estudo"* (Bourdieu, 1998a, p. 24), defende que as opções técnicas mais empíricas sejam inseparáveis das opções teóricas, na construção do objeto de estudo. Recusa todo "sectarismo" metodológico e sugere que, dependendo do caso e da definição do objeto de estudo, todas as técnicas sejam mobilizadas desde que pertinentes e passíveis de utilização.

> Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder confundir **rigidez**, que é o contrário da inteligência e da invenção com o **rigor**, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina (Sociologia) e das disciplinas vizinhas: Etnologia, Economia, História" (Bourdieu, 1998a, p. 26).

Advoga uma maior liberdade na opção das técnicas, desde que sejam observadas com rigor as condições de sua utilização e sua adequação ao problema de estudo colocado.

Também Souza Santos (1989, p. 74) analisa a questão do método. Segundo este autor, a discussão sobre o método e a cientificidade das Ciências Sociais foi acirrada com a perda do consenso "positivista", pela crítica a este paradigma científico-metodológico, levando a um aprofundamento da reflexão metodológica sobre a provisoriedade da verdade e a complexidade na busca do conhecimento.

> Esta discussão epistemológica resulta, na prática das pesquisas, no Pluralismo Metodológico, com a combinação de métodos qualitativos e quantitativos e com o uso de várias técnicas de investigação - quanto mais precária se tornou a verdade mais difícil e arriscado o caminho real para obtê-la. Essa consciência da complexidade traduziu-se na idéia de que não há um caminho real para aceder à verdade, todos devem ser tentados na medida do "possível" (Souza Santos, 1989, p. 74).

Estas questões teórico-metodológicas, que envolvem as opções feitas pelo investigador quanto à abordagem do objeto de pesquisa e sua construção, vinculam-se a discussão epistemológica inerente à constituição da Ciência como conhecimento que se opõe ao conhecimento do senso comum, espontâneo, sem contudo, descartá-los. A constituição da Ciência exige a promoção da ruptura com as representações e interpretações do senso comum, elas mesmas alçadas à categoria de objeto de estudo. Conciliar a racionalidade objetivista, imposta ao conhecimento da Ciência, com a especificidade do objeto de estudo das Ciências Sociais, que envolve relações próximas entre o pesquisador e o pesquisado, é o grande desafio. A complexidade do estudo do campo social obriga o pesquisador a uma vigilância epistemológica muito cuidadosa, pelos obstáculos advindos da identidade de natureza entre o sujeito e o objeto de estudo - um objeto que interage, pensa, reage; que detém um saber e uma experiência de vida únicos, capaz de atribuir significado próprio às suas ações, com representações específicas.

Trabalhamos nesta pesquisa com a consciência das dificuldades de construção do objeto de estudo, os jovens estudantes do ensino médio noturno e trabalhadores, praticando a reflexão sobre as categorias de percepção constituídas, pela pesquisadora, em sua vivência e experiência cotidianas.

Com o objetivo de analisar as concepções do *jovem estudante trabalhador* sobre a escola, trabalho e seus projetos de vida, utilizamos a noção de *representação social* como recurso operacional na apreensão dos sentidos que os sujeitos desta pesquisa atribuem a estes dois campos de sua vivência (Garcia, 1997) e as *apropriações* que elaboram e que entram na configuração de seus projetos de futuro. Estes conceitos fundamentam-se em Certeau (1994); Chartier (1990); Godelier (1981) e Sandoval (1994).

A nossa proposta de estudo visa situar o problema no contexto mais amplo da sociedade e do campo educacional, cruzando a *dimensão objetiva*, dada pelos estatutos sociais dos alunos, origem de classe, capitais culturais e sociais herdados, com a *dimensão subjetiva*, exteriorizada em representações, expressas nos relatos orais, nas entrevistas e nas respostas dadas aos questionários.

Para tanto, recorremos a uma ampla bibliografia sobre o assunto, à análise de documentos oficiais, ao uso sistemático de dois instrumentos de pesquisa de campo, questionário e entrevistas com alunos e pais ou familiares responsáveis. Estes dois instrumentos de pesquisa possibilitaram a coleta dos dados, complementares entre si. Procuramos utilizar os dados do questionário ou da entrevista, no momento da análise mais sistemática[5], de acordo com a maior ou menor adequação de uns ou de outros ao fim desejado referente à análise do fato ou fenômeno em estudo.

Entrevistas e questionários são instrumentos mediadores na exteriorização das expressões de subjetividade, sendo que o questionário permite uma maior objetivação e visibilidade dos dados, necessárias à caracterização da condição social dos pesquisados. "*As formas narrativas e as representações de suas vidas, do trabalho, da escola, das*

[5]- Quanto ao processo de análise ver Demartini, Z. B. F. A Questão da análise no processo de pesquisa. In: Lang, A. B. S. G. (org.) Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: CERU/USP, 2001. P. 49-72 (Textos, série2; n. 8).

possibilidades sociais são revelações de sua condição social e de sua trajetória". (Battagliola; Bertaux-Wiame; Imbert, 1991, p. 12).

Durante todo o desenvolvimento do trabalho, os fundamentos teóricos apresentados por Demartini (2001) sobre os procedimentos de pesquisa, serviram de base, sobretudo, por conceber a *pesquisa como processo,* a exigir "*discussões sistemáticas e contínuas ao longo de todo o percurso, assim como tomadas de decisão a cada momento"* (op. cit. p. 52). Essa postura teórico-metodológica é mais necessária nas pesquisas de orientação qualitativa, nas quais é maior a exigência da simultaneidade entre o trabalho de campo e a análise, realizada das mais variadas formas pelos pesquisadores, dependendo, evidentemente, do objeto de estudo, dos propósitos de tal estudo, e de outros determinantes como tempo, recursos etc. Demartini reforça a visão desenvolvida por Bertaux (1980) a respeito da necessidade da reflexão sobre os dados para a apreensão dos temas significativos que norteiam o encaminhamento das decisões, tomadas de acordo com o desenrolar da pesquisa.

Complementamos o trabalho de campo com algumas entrevistas informais[6] com Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, Vice-Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Auxiliares de Ensino, Secretários de Escolas e observações, realizadas dentro de padrões etnográficos, com anotações em caderno de campo das percepções, das dificuldades encontradas no processo de investigação empírica, das reações dos "outros" (direção, professores, inspetores de alunos, coordenadores, pais) no contexto da pesquisa.

Sobre a questão teórico-metodológica consideramos relevante a afirmação de Antuniassi (2001. p. 46):

> ...gostaríamos de ressaltar que as operações práticas numa pesquisa devem ser planejadas tendo sempre presente o quadro teórico do qual se partiu, pois é a teoria que dá sentido às operações de verificação, tendo em vista que é a sistematização oferecida por ela que permite a formulação científica do objeto de pesquisa, conseqüentemente a formulação das hipóteses e o estabelecimento

[6]- Sobre entrevista informal ver Ferrarotti, F. Sociologia Lisboa, Ed. Teorema, s/d. p. 114.

> das variáveis e seus indicadores. É a teoria que pode possibilitar a transformação dos dados empíricos acumulados pelo pesquisador em conhecimento científico.

Selecionando os informantes

Procuramos delimitar o objeto de estudo selecionando duas escolas públicas noturnas de Campinas de modo a possibilitar: a- a caracterização destas escolas públicas noturnas de Ensino Médio regular de Campinas, situando-as dentro do contexto mais amplo do campo escolar; b- a caracterização da escolarização dos jovens provenientes das camadas populares e, minoritariamente, das frações mais baixas das camadas médias da população. Como bem afirma Machado Pais (2001, p. 110):

> Em ambiências qualitativas os critérios de seleção são critérios de compreensão, de pertinência e não os de representatividade estatística... As estratégias de seleção não se orientam para a constituição de amostras estatísticas mas de **amostras estratégicas** que permitam atingir uma saturação[7] informacionista.

Estabelecemos que os sujeitos primordiais desta pesquisa deveriam estar freqüentando a 2ª Série do Curso Médio regular noturno, em duas escolas públicas - uma, a Escola Alfa, situada em bairro central, o Cambuí, e a outra, a Escola Beta, localizada no bairro periférico, a Vila 31 de março[8].

---

[7]- Este conceito de saturação, fundamentado por Bertaux (1980), refere-se à construção progressiva de uma representação do objeto do estudo a partir da "máxima reflexão sociológica possível e de um mínimo de procedimentos técnicos, segundo expõe Demartini (2001. P. 54). Este conceito é discutido por Ferrarotti, e de acordo com Demartini, "abre novas perspectivas de análise" ao pesquisador que opta por uma abordagem qualitativa.

[8]- É importante ressaltar que os nomes dos informantes e das escolas são fictícios, com o objetivo de manter a sua identidade preservada.

A opção pelos alunos que cursavam a 2ª série deve-se, em grande medida, ao próprio cronograma da pesquisa, traçado em função do prazo do doutorado e da escolha dos dois instrumentos de coleta de dados - o questionário e as entrevistas. Segundo o projeto de pesquisa, em 1999 elaboraríamos o questionário e efetuaríamos sua aplicação nos alunos de 2ª série do Ensino Médio e procederíamos à tabulação. Selecionaríamos os informantes das entrevistas e as realizaríamos em 2000, com os mesmos alunos, agora no 3º ano do Ensino Médio, partindo do pressuposto de que estariam mais envolvidos com seus projetos de futuro, relacionados com a continuidade dos estudos, trabalho e sua pretensões quanto à vida privada. Consideramos, também, que trabalhando com os mesmos alunos nos dois últimos anos consecutivos teríamos mais elementos para apreender suas trajetórias escolares até o final do Ensino Médio. Em função desses fatores operacionais e metodológicos, vinculados aos objetivos da pesquisa, descartamos selecionar alunos da primeira série do ensino médio.

A escolha dessas duas escolas deu-se, sobretudo, por sua situação no espaço geográfico da cidade, contrapondo um bairro tradicional, muito valorizado socialmente, bastante heterogêneo, e um bairro periférico, com predomínio de moradores de camadas populares.

Os bairros não constituem objeto privilegiado deste estudo mas, apenas um critério eleito para restringir o acesso a uma população de informantes heterogênea, no âmbito dos alunos da escola pública noturna, em Campinas, de modo a permitir alguma comparação pertinente e apreendermos alguma relação entre a origem social do aluno, o bairro de residência e o bairro da escola.

Foram selecionados os alunos de duas classes de 2ª série em cada escola[9], totalizando quatro (4) classes de aula. Estas quatro (4) classes deveriam ter, aproximadamente, quarenta (40) alunos matriculados em cada umas delas. No cotidiano das escolas, os alunos do período noturno não apresentam uma freqüência regular, e o maior número encontrado em uma das salas foi vinte e seis (26) alunos, na Escola Beta, quando aplicamos o questionário, em junho de 1999. Dessa forma, aplicamos o questionário em

[9]- As escolas serão analisadas com maiores detalhes no Capítulo III.

vinte (20) alunos de cada classe da Escola Alfa; ao todo quarenta (40); e vinte e seis (26) em uma classe e vinte e dois (22) em outra da Escola Beta, somando quarenta e oito (48). Considerando as duas escolas foram, no total oitenta e oito (88) informantes do questionário. Após a tabulação dos dados selecionamos vinte (20) alunos, uma parte da Escola Alfa e outra parte da Escola Beta com os quais realizaríamos entrevistas. Posteriormente, selecionamos onze (11) pais de alunos e dos quais conseguimos realizar entrevistas com seis (6). O processo de seleção dos informantes será melhor esclarecido nos itens que se seguem.

A presente investigação procurou trabalhar com dados que nos permitissem relacionar os condicionantes sociais remotos (políticas econômicas e sociais nacionais; políticas educacionais estaduais) com os condicionantes sociais próximos (família, escola), e as trajetórias dos alunos, suas representações e projetos de vida.

Os Questionários

O questionário foi elaborado de modo a produzir um conhecimento objetivado da identidade social dos agentes quanto à idade, gênero, condições sociais, origem social familiar, escolaridade dos pais, profissão, escolaridade do aluno, algumas práticas culturais e de sociabilidade, além de obter algumas indicações sobre o sentido atribuído ao trabalho, à escola e à condição de jovem perante as transformações sociais da atualidade.

Embora esta investigação sociológica se fundamente numa abordagem qualitativa, predominantemente, o questionário possibilitou, no âmbito restrito desta pesquisa, uma aproximação quantitativa, permitindo analisar algumas *regularidades* e apreender a identificação social dos agentes.

Foram feitas questões fechadas e abertas, no questionário, sobre os temas cruciais para o desenvolvimento da pesquisa, e este garantiu, também, informações "secundárias" sobre estilo de vida, consumos culturais e de lazer, concepções políticas, práticas religiosas, valores morais e sociabilidade, muito necessários à construção do objeto de estudo, de uma forma mais abrangente.

Além de possibilitar o acesso a um leque significativo de informações, permitiu-nos selecionar, a partir dos dados, os informantes para as entrevistas.

Os questionários foram aplicados pela investigadora, nas salas de aula, no período das aulas, cedidas pelos professores com autorização da direção da escola. Após a apresentação da pesquisadora (como professora de outra escola de Ensino Médio Noturno da rede estadual de Campinas e aluna do doutorado da Unicamp) e da pesquisa, seus objetivos e a importância da colaboração dos alunos, entregamos o questionário a todos os alunos de duas classes de 2ª série. Não houve recusa explícita de nenhum aluno das duas escolas. Na Escola Beta, após a entrega, dois alunos devolveram o questionário alegando cansaço para responder "*tudo aquilo*". O preenchimento do questionário deu-se em uma situação relativamente formal. Tinham claro que aquelas informações seriam sigilosas e que apenas a pesquisadora, uma desconhecida para eles, teria acesso a elas, e que jamais seriam identificados. Acredito ter transmitido confiabilidade a eles, tanto que não sentimos rejeição ou má vontade. Apenas na Escola Alfa um aluno respondeu às questões do questionário com um certo ar de deboche quando a questão era referente a seu pai. Mas de um modo geral, foram respondidas com seriedade.

Os alunos levaram cerca de uma hora e vinte minutos para preencherem o questionário. Na realidade o questionário mostrou ser um pouco longo demais. Na tentativa de apreender significados não explícitos em suas respostas, algumas questões foram elaboradas em dois formatos, e o que poderia ser um mérito foi prejudicado pela demanda de um grande esforço por parte dos alunos para respondê-las. Embora tenhamos feito um pré-teste, algumas questões foram formuladas de modo a permitir respostas ambíguas. Estas questões foram anuladas. De um modo geral as questões foram respondidas dentro do previsto e as questões consideradas difíceis ou desagradáveis ficavam sem respostas.

Quando não compreendiam a questão alguns alunos pediam informações e as recebiam individualmente. Muitos responderam o que quiseram e do modo que quiseram, sem questionar muito.

Antes da aplicação propriamente dita, estivemos nas escolas várias vezes. Numa das vezes fizemos o pré-teste, com alguns alunos de uma sala de 1ª série do Ensino Médio. Primeiramente aplicamos o questionário na Escola Alfa e depois na Escola Beta, nos meses de maio, junho e agosto de 1999.

Tivemos algumas dificuldades, no início da aplicação do pré-teste, como já expusemos atrás, porque pretendíamos aplicá-lo para todos os alunos de cada classe. E, sempre que lá chegávamos, em diferentes dias da semana, seja na primeira, segunda ou terceira aula, sempre encontrávamos a classe mais ou menos com a metade dos alunos presentes. Desistimos várias vezes, até que obtivemos a informação de que as ausências aconteciam normalmente. Sendo assim, aplicamos os questionários sempre com a presença de, mais ou menos, 50% dos alunos.

Fizemos a tabulação por classe e em cada classe por gênero; posteriormente, a englobamos por escola.

O questionário é um instrumento de pesquisa muito trabalhoso, desde a fase da elaboração, envolvendo um conhecimento prévio do universo de estudo, e a observação de uma série de critérios na elaboração das questões (não induzir respostas; formular questões claras, que não permitiam dupla resposta; garantir segurança aos informantes; equilibrar respostas positivas e negativas; formular questões com coerência; evitar questões negativas ou de dupla negação), até as dificuldades para a tabulação dos dados, que demanda muito tempo, atenção e algum conhecimento de estatística para uma exploração mais refinada dos dados. Além disso, o questionário pode se tornar uma armadilha para o investigador: ao diluir, nas médias estatísticas, as particularidades, e induzi-lo a contentar-se com um trabalho descritivo. Todo tempo nos preocupávamos em não cair nessa armadilha. E como o questionário produz *respostas* a questões formuladas, é mais limitado quando se pretende um trabalho qualitativo voltado para a apreensão do *sentido* da escola e do trabalho na vida destes jovens, dentre outras coisas. Ao contrário, a entrevista, mesmo semi-estruturada,

permite ao entrevistado uma maior liberdade para expor, produzindo um *discurso* em que ele dá o tom, possibilitando ao pesquisador entrever o que não foi explicitamente colocado.

Neste sentido, o questionário foi um instrumento auxiliar dessa pesquisa, tendo sido valioso para a consecução dos objetivos para os quais foi proposto: garantir uma primeira objetivação necessária à construção do objeto de estudo, fornecer informações para a seleção dos entrevistados, e funcionar como um banco de dados ao qual pudemos recorrer no momento da análise propriamente dita, das trajetórias e seus condicionantes, das representações e práticas.

As Entrevistas

A partir dos dados do questionário selecionamos um grupo mais restrito para efetuarmos as entrevistas, cujo critério fundou-se nas diferentes situações referentes: **a-** ao gênero; **b**- escolaridade dos pais [analfabeto, Ensino Fundamental incompleto (2ª, 4ª e 6ª série); Ensino Fundamental completo (8ª série); Ensino Médio incompleto; Ensino Médio completo e Ensino Superior]; **c-** situação sócio–profissional; **d-** renda.

Em 2000, estivemos nas duas escolas, Alfa e Beta, no final de maio, conversando individualmente com os alunos sobre a realização das entrevistas. Pensávamos entrevistar alunos representativos dos mais variados perfis, quanto às atitudes em relação à escola, inclusive os que à primeira impressão pareciam ser alunos que rejeitavam a escola ou os padrões convencionais de sociabilidade. Mas estes últimos não aceitaram conceder entrevistas. Não consegui convencê-los. Então, procurando não abrir mão dos critérios objetivos que elegemos acima, selecionamos, em cada escola, dez (10) alunos, homens e mulheres, totalizando vinte (20), todos que tinham respondido ao questionário no ano anterior. Porém, ao final conseguimos entrevistar nove (9) alunos da Escola Alfa e onze

(11) da Escola Beta. Quem aceitou ser informante colaborou, achou interessante responder as questões e no final, muitos até agradeceram a oportunidade de estarem falando sobre questões que os incomodam e que nunca são chamados a emitir opiniões.

A maior dificuldade foi com as instituições, e a interferência no cotidiano das escolas. A minha presença como pesquisadora gerava interrogações, todos querendo saber a finalidade da pesquisa e qual o uso das informações. Os professores ficavam um tanto desconfiados, pensando sobre o que os aluno fossem falar, de suas falhas, talvez. Após o esclarecimento, passavam a ser mais tolerantes, principalmente, por ser uma professora da rede pública como eles.

A direção e a coordenação sempre manifestaram disposição em colaborar com as informações, permitindo o contato com os alunos, sendo perceptível, que a expectativa era de que se interferisse o mínimo possível na rotina das aulas, o que era bastante compreensível. Porém, nada eliminava a sensação inevitável de incomodar e quanto mais rápido os alunos fossem entrevistados, melhor seria para todos.

Essas entrevistas, semi-estruturadas, abordaram: 1- dados referentes à origem familiar, condições de vida da família, de saúde, renda, lazer; 2- dados referentes à escolaridade dos pais e avós, quando possível, dos irmãos e do próprio entrevistado; 3- Representações sobre escola e projetos para o futuro; 4- Trabalho, condições de trabalho e representações; 5- Projetos familiares; 6- Outros aspectos da vida cotidiana ligados à condição do jovem.

As entrevistas foram realizadas nas duas escolas com autorização da direção, da coordenação pedagógica e dos professores das classes, no período de maio a outubro de 2000. Foram gravadas em fitas–cassete com autorização dos informantes e transcritas para posterior análise.

Embora propusse a realização das entrevistas fora do horário de aulas, em algum lugar de sua livre escolha, todos os informantes acharam melhor e mais fácil que esta se realizasse na própria escola, um pouco antes do início das aulas, ou com a dispensa da aula pelo professor.

Na Escola Alfa, mais central, foi bem mais demorado e difícil o processo de realização das entrevistas: nem sempre os alunos agendados vinham à aula ou compareciam ao encontro. Outras vezes, não podiam porque tinham provas ou palestras no mesmo horário. Muitas vezes voltamos da escola sem realizarmos qualquer entrevista. Aproveitávamos esse tempo para conversas informais com professores, para analisar o Plano de Gestão da Escola e fazer observações do cotidiano.

Na outra escola, do bairro de periferia, a diretora autorizou-nos a ir duas vezes por semana lá, e conseguimos realizar uma média de duas entrevistas por dia. Nessa escola iniciamos as entrevistas em setembro porque no primeiro semestre houve a greve do magistério oficial (de início de maio até meados de junho de 2000) e todos os professores do noturno aderiram a ela, havendo atraso das atividades escolares. Em um mês realizamos todas as entrevistas, com os alunos que se propuseram à concedê-las.

As entrevistas transcorreram na maior normalidade, com algumas situações inesperadas. De alguns entrevistados as informações brotavam com espontaneidade e gosto; de outros, informações vinham a "reboque", através de frases curtas, lacônicas, num discurso fragmentado e impaciente. Entretanto, da maioria vieram discursos cheios de representações de sua realidade vivida na escola, no trabalho, na família, entre amigos, na sociedade; e particularmente de uma informante, a negação da realidade vivida no emprego como empregada doméstica, a qual procurando fugir do estigma desta profissão feminina apropria-se da profissão do tio. E, durante toda a entrevista assumiu a posição do outro, o "status prestigioso e privilegiado" dentre as camadas populares, de operário de multinacional. Esse equívoco só foi possível ser desfeito, quando por telefone, conversando com o pai, ele nos informou que ela nunca havia sido operária, mas que "sempre trabalhou em casa de família". Este fato nos conduziu a uma posição semelhante à relatada por Zaluar (s/d) sobre sua pesquisa com um grupo, alvo de extrema repressão e acusado de práticas ilegais, em que o informante mentiu e o esclarecimento dos fatos deu-se pela intervenção de terceiros que funcionaram como mediadores entre a pesquisadora e os informantes. E no caso específico por nós relatado, um aspecto positivo, do ponto de vista metodológico, está

na importância da informação de terceiros. E do ponto de vista da informação, o significado desse episódio advém tanto do que foi dito, quanto do que nos foi ocultado.

E esta questão, relacionada com o falseamento da realidade da informante, será retomada mais adiante, sobretudo no capítulo que aborda mais especificamente as relações entre os jovens e o trabalho.

Selecionamos ainda cinco famílias dos alunos entrevistados da Escola Alfa e seis da Escola Beta e agendamos entrevistas com quem se dispusesse a concedê-la: pai, mãe, irmã mais velha. O contato foi realizado da seguinte forma: em primeiro lugar, fomos à escola, conversamos com os alunos. Pedimos a eles que conversassem em casa com os pais, explicando a nossa intenção de conversar com eles. Pedimos ainda o telefone para posteriormente entrarmos em contato com seus pais e combinamos o dia, o horário e o local da entrevista. Na Escola Alfa conseguimos realizar apenas duas entrevistas: uma com a irmã mais velha de um aluno e outra com a mãe de uma aluna, após muita insistência e várias negações. Na escola Beta, realizamos quatro das seis propostas, todas com mães, de duas alunas e de dois alunos, nos meses de novembro e dezembro de 2000.

Esses encontros nas casas dos alunos possibilitaram observações dos aspectos exteriorizadores da condição social da família, presentes na moradia, no bairro, nas falas dos familiares - irmãos, avós, primos, amigos que apareciam durante a entrevista, bem como de aspectos referentes aos traços culturais, costumes, gosto e a uma maior ou menor receptividade ao entrevistador. De um modo geral, os familiares que aceitaram ser entrevistados demonstravam a princípio um certo constrangimento, talvez pelo modo como idealizam a condição social da pesquisadora. E apenas uma entrevistada, mãe de um aluno, demonstrou uma certa desconfiança, quando cheguei para a entrevista. Mas logo, ficou à vontade, assim como os demais. E também, dependendo de serem mais tímidos ou extrovertidos, discorriam sobre suas vidas, suas trajetórias, com maior ou com menor fluência. Era perceptível que se sentiam um tanto prestigiados em participar da pesquisa.

Quanto a este aspecto, observamos uma disposição diferente, mais receptiva para a entrevista dos familiares dos alunos de condição social mais baixa, comparando com os familiares dos alunos de uma condição social mais elevada. Não temos uma explicação

razoável para o fato, ainda. As recusas eram justificadas quase sempre pela falta de tempo ou pela ocorrência de algum imprevisto. Porém a recusa não era imediata - havia primeiro uma aparente aceitação, e no entanto, surgiam dificuldades para a confirmação da conversa. A informação era de que a pessoa nunca estava em casa, pedindo para ligar mais tarde. Após muitos desencontros, acontecia a negação explícita.

Por conta desses fatos, demoramos mais do que o inicialmente previsto para encerrar o trabalho de campo. Durante todo o processo de análise e redação da tese continuamos a manter contato com os jovens estudantes por telefone, uma vez que todos os entrevistados o possuem. Voltamos a campo várias vezes em 2001, nas escolas, para conversar com diretores, vice- diretores, coordenadoras e funcionários. Estivemos também numa das Diretorias de Ensino de Campinas, entrevistando supervisores sobre a legislação e o problema dos cursos noturnos, sobre a sistemática das matrículas e oferta de vagas.

Colhemos as informações das entrevistas sob a forma de relatos orais que foram gravados pela pesquisadora, numa interação com os informantes, de forma que o formato do relato variou de acordo com a própria postura do informante. Aqueles mais soltos em sua narrativa, a escuta atenta nos conduzia à formulação de questões oportunas que se faziam necessárias, sobre alguns aspectos de sua vida, relevantes para o trabalho de pesquisa, em outros casos, em que o informante manifestava uma certa contenção em seu relato, as questões acabaram sendo formuladas com mais freqüência, aproximando a sua narrativa de um "depoimento oral". Em algumas entrevistas com mães, a narrativa assumiu um caráter mais híbrido entre "história de vida" e "depoimento pessoal", segundo a caracterização de Demartini (1993, p. 56), pois falavam livremente de suas vidas e eventualmente fazíamos algumas questões mais esclarecedoras para o nosso objeto de estudo.

Na realidade, durante todo o processo de pesquisa procuramos estabelecer "um diálogo entre as várias etapas da pesquisa, desde a colocação do problema, a definição de conceitos até a análise propriamente dita", adequando os procedimentos à elucidação do problema e da análise, reafirmando o que nos informa Demartini (1993, p. 54), de que a análise perpassa todo o processo da pesquisa.

Segundo Maria Isaura Pereira Queiroz (1991, p. 92),

> Por análise (de um relato oral), no sentido operacional do termo, entende-se o recorte de uma realidade em partes que a formam, que são então apreendidas na seqüência apresentada em sua naturalidade para, num segundo momento, serem restabelecidas numa nova coordenação.

Com esse referencial, a análise dos dados das entrevistas foi estruturada a partir da elaboração de categorias temáticas, abrangendo toda a complexidade e diversidade encontradas nas respostas e discursos dos informantes. Após leituras das entrevistas onde foram identificados temas relevantes à análise, elaboramos uma ficha temática para cada aluno, de acordo com os seguintes eixos temáticos e os subtemas: **I- Identificação Social**: **I. a.** Profissão do pai; **I. b.** Profissão da mãe; **I. c**. Profissão do responsável; **I. d.** Renda; **I. e.** Escolaridade do pai, da mãe e irmãos; **I. f.** Naturalidade; **I. g.** Bairro. **II- Educação**: **II. a.** Trajetória escolar dos pais; **II. b**. Trajetória escolar do aluno - 1- Ensino Regular; 2- Ensino Não regular; **II. c**. Representações sobre a educação escolar e o diploma. O sentido da educação escolar: 1- para os pais e 2- para os alunos; **II. d.** Mudanças na escola; **II. e.** Atitudes na escola e na relação com a aquisição do conhecimento; **II. f**. Escolha da escola; **II. g**. Relações interpessoais e organizacionais e Representações; **II. h.** Educação/trabalho. **III- Trabalho/Emprego**; **III. a.** Ocupação do aluno; **III**. **b.** Trajetória ocupacional do aluno; **III. c.** Representações sobre o trabalho, o emprego e o desemprego - o sentido do trabalho; **III. d.** Trabalho/educação. **IV- Cotidiano, Sociabilidade e Cultura**: **IV. a.** Representações sobre a sociabilidade; **IV**. b. Práticas culturais e de sociabilidade; **IV. c.** Cotidiano. **V- Projetos de Futuro**: **V. a.** Em relação à escola; **V. b.** Em relação ao trabalho; **V. c.** Em relação à vida privada. **VI- Representações da Sociedade e do Jovem**: **VI. a.** Representação da Sociedade; **VI. b.** Representação sobre ser jovem; **VI. c.** Representações sobre sua vida. **VII- Rupturas na Trajetória**. **VII. a.** falecimento do pai; **VII. b.** separação dos pais; **VII. c.** casamento; **VII. d.** nascimento de filho; **VII. e.** começar a trabalhar; **VII. f.** mudança de escola, cidade, Estado; **VII. g.** desemprego; **VII. h.** quartel; **VII. i.** melhora na condição/novo negócio.

Após esta fase passamos à elaboração dos quadros temáticos subdivididos nos subtemas, os quais nos forneceram os elementos para que pudéssemos, combinado com os dados do questionário, agrupar os informantes segundo semelhanças e diferenças. Feito isso, que já pressupõe uma análise, passamos à redação da tese, num trabalho de alternância entre análises e sínteses, num ir e vir entre a decomposição do objeto e sua reconstrução, sob uma nova forma, como diria Queiroz (1991).

CAPÍTULO II

O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS SOCIEDADES COMPLEXAS: EDUCAÇÃO DE MASSAS, CLASSES SOCIAIS E SISTEMAS DE ENSINO

O campo educacional nas sociedades complexas configura o espaço de lutas e contradições próprias das divisões e classificações sociais, ancoradas, de um lado, em desigualdades econômicas, sociais, culturais e simbólicas e, de outro, num discurso emancipador e igualitarista, que coloca a educação como condição de progresso material e pessoal.

Estas contradições e lutas marcaram a trajetória da escolaridade básica em direção a sua universalização e obrigatoriedade, cada vez mais abrangente. Desde o final do século XIX, tem havido um relativo consenso no sentido de considerar a extensão da escolaridade a camadas cada vez mais amplas da população como desejável e conveniente, justificada como exigência do industrialismo e da complexidade da vida nos grandes centros urbanos.

Na Europa, este processo idealizado no século XVIII e XIX e tendo sofrido resistências das elites até o presente século (Saviani, 1992, p. 15), configurou uma

construção social moderna, dentro da racionalidade iluminista, defensora da igualdade, do valor da Razão e do conhecimento da Ciência como sendo capaz de conduzir ao progresso humano e econômico.

> A escola pública e igual para todos, direito e dever do cidadão foi considerada a instituição com condições de proporcionar o desenvolvimento de atitudes, valores e competências adequadas ao exercício da cidadania responsável (Afonso, 2000, p. 7).

Esta visão da escola, herdeira da visão de mundo da burguesia, ao propugnar a igualdade o faz contra os privilégios do nascimento, da Antiga Ordem. Neste sentido, a igualdade ao nascer, formal, perante a lei, e perante as oportunidades de sucesso é condição para que os "mais aptos, os que possuem mérito pessoal, se sobressaiam socialmente", formalizando e legitimando a ideologia meritocrática.

Nessa configuração, papel fundamental foi desempenhado pelo Estado Nacional, na implementação dos sistemas nacionais de ensino articulando as várias funções da educação, nas sociedades capitalistas, muitas vezes contraditórias, dentre elas: a função de socialização dos indivíduos dentro da ordem social, visando sua reprodução; a formação de mão-de-obra para atender as necessidades do setor produtivo; a inserção do indivíduo no meio social e no trabalho; a manutenção das distâncias sociais desejáveis pelo sistema e a formação da cidadania.

Ao fazer uma retrospectiva histórica das políticas educacionais, Patto (1996: p. 20) conclui que, em sentido estrito, elas têm início no século XIX e se baseiam em três pilares de sustentação: a)- a crença no poder da ciência e da razão; b)- o projeto liberal onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a desigualdade de origem social familiar; c)- a luta pela consolidação dos Estados Nacionais. Neste caso particular, a escola universal, obrigatória, comum e leiga, de preferência, seria o instrumento para a obtenção da unidade nacional, transmitindo os valores culturais e políticos necessários à identidade nacional. Visava portanto, à formação do cidadão em oposição ao súdito, com pertencimento à categoria de "povo soberano", obediente a uma Constituição que lhe garantisse direitos e deveres.

Neste período histórico, nos países capitalistas liberais e prósperos, houve ainda a valorização da educação escolar como instrumento simbólico de ascensão social e de prestígio, entre as classes médias e as elites.

As camadas populares, dos trabalhadores rurais e urbanos, a princípio, em decorrência de suas dificuldades econômicas e também pelas raras possibilidades de acesso à escola, passam a imagem de terem pouco interesse na escolarização, sobretudo, na escolarização prolongada. Esta situação foi sendo modificada com o passar do tempo. Também, os empresários, paulatinamente, vêem necessidade de escolarização para os seus trabalhadores, na medida em que buscam acelerar e racionalizar a produção, diante da competitividade ampliada e da complexidade do sistema produtivo. Na atualidade, com o aperfeiçoamento tecnológico e a incorporação pela máquina do trabalho antes realizado pelo trabalhador, acirra-se a polêmica em torno da questão da formação profissional do trabalhador, realizada nos sistemas de ensino.

Segundo Ringer (1989), no final do século XIX na Inglaterra, França e Alemanha, algumas mudanças estruturais afetaram as instituições educacionais, atrelando a educação secundária ao sistema ocupacional da indústria avançada, na época. Segundo o autor, surgiram, originariamente, do lado do sistema educacional, algumas escolas novas e de pouco prestígio, com um currículo considerado "*moderno, técnico ou aplicado*", o qual contribuiria para o progresso econômico e tecnológico. E, do lado do sistema ocupacional, surgiram novas ocupações que demandavam maior educação do que a exigida dos seus precursores.

Estas novas especialidades passaram a ser mais disputadas pelo comércio e a indústria do que as profissões liberais convencionais. E, essa construção social que, de certa forma, se mostrou adequada para atender às demandas do mundo da produção, no que diz respeito ao aumento do conhecimento exigido para operar no espaço da produção econômica, influencia as relações entre o sistema educacional e o ocupacional, até hoje. A ponto de haver, mesmo entre especialistas no assunto, um olhar hipertrofiado desta relação, justificando os investimentos no sistema de ensino, se economicamente relevantes e o desinvestimento, caso seja comprovado baixo retorno econômico. Além do mais, a

estrutura urbana e industrial da sociedade capitalista elegeu a cultura letrada como exigência para a participação na vida social, sempre no jogo duplo de inclusão/exclusão, via escolaridade.

O fato é, que para além do valor atribuído à educação pela sua convergência setorial com o espaço econômico, outros campos sociais concorrem na produção do valor social e político da educação.

Sacristan (2001) ao analisar o processo de constituição da escola obrigatória de massa, salienta que o projeto racional de "humanização" do homem baseado na educação, tem suas raízes em colocações de pensadores como Kant:

> Pela educação o homem deverá ser pois: disciplinado, impedindo a animalidade, dominando a barbárie; cultivado, ou seja, instruído; prudente, que se adapte à sociedade humana, tendo civilidade; e, deve atender à moralização, sabendo escolher entre os bons (Kant, 1991, p. 38 *apud* Sacristan, 2001, p. 45).

Também Elias (1994), em seu estudo sobre o processo civilizatório, afirma que a visão ocidental de "civilização" está vinculada à idéia do desenvolvimento da Razão Humana, e *"ao aprimoramento das instituições da educação e da lei, que será realizado pelo aumento do conhecimento"* (Elias, 1994, p. 61).

Esta visão, associando civilização, uso da razão, aumento de conhecimento, o qual redunda em capital cultural e distinção, e também, em um comportamento mais contido e refinado, oposto a comportamentos "bárbaros", incivilizados, inferiores, está na base do valor simbólico atribuído à educação nas sociedades ocidentais contemporâneas.

Portanto, a expansão do acesso à escola foi parte do projeto das revoluções burguesas do século XIX, vinculando a escola ao progresso social.

> A escola foi vista como desempenhando uma pluralidade de funções: desde a libertação da ignorância e do obscurantismo, até o preparo para lidar com conhecimentos técnicos promovidos pela nascente sociedade industrial; da divulgação de instituições

> democráticas à promoção da harmonia social e dos novos ideais dos direitos do Homem, entre outras. (Afonso, 2000, p. 8).

A educação pública universal foi possível através das políticas nacionais de educação, implementadas, sobretudo, nas sociedades politicamente organizadas sob o domínio do Estado de Bem-Estar Social, e economicamente desenvolvidas, na segunda metade do século XX. Nas demais, e em particular no caso brasileiro, embora haja uma expansão constante, não foi conseguida ainda a universalidade da educação básica. A escolaridade passa a fazer parte das demandas sociais, passa a ser um valor em si, na busca das credenciais para a partilha do poder e do prestígio social, conferido pelo conhecimento, ou pela titulação.

Por outro lado, as representações vinculando escola e mérito conferem à escolaridade critério de seleção de pessoal e maior empregabilidade no mercado de trabalho. Tal concepção, mais ou menos generalizada no corpo social, gera ambigüidades diretamente ligadas à ampliação das exigências educacionais, nem sempre correspondentes às necessidades do desempenho de uma determinada função ou atividade, criando retrocessos visíveis pela maior discriminação dos não escolarizados. Essas questões desencadeiam uma série de outras, as quais, ao serem analisadas em nível de políticas públicas, normalmente, de forma parcial e fragmentada, acabam por receber soluções inadequadas, ineficazes e aligeiradas, com raras exceções.

Desde a década de 60 e 70 do século XX têm aparecido estudos e teorias criticando a visão universalista, liberal e equalizadora da escola, salientando sua função reprodutora das desigualdades sociais e culturais. As críticas mais notáveis, nem sempre bem interpretadas de Althusser, Bourdieu, Passeron, Establet e Baudelot, Bowles e Gintis[10] para citar alguns, representam grandes contribuições na compreensão do fenômeno educacional de massas, o que em todo caso, não invalida que a escolaridade básica, pública

[10]- Althusser, L. "Idéologie et appareils d'Etat". La pensée, n. 151, jul. 1970; Bourdieu, P. e Passeron, J. A Reprodução. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992; Establet, R. e Baudelot, C. L'École Capitaliste en France. Paris: Maspero, 1971. Bowles e Gintis. Schooling in Capitalist America. New York: Basic Books, 1976.

e gratuita seja reivindicada como um direito que cabe ao Estado garantir, como um bem em si, sobretudo em sociedades marcadas por fortes disparidades sociais.

Do exposto concluímos que a escola obrigatória de massas é uma instituição específica dentro das formações sociais complexas, historicamente constituídas, e que articulada com outros determinantes sociais se presta a classificar e a distribuir os indivíduos nos vários espaços sociais.

Condições de Classe e Sistemas de Ensino

Foram apresentados acima, alguns componentes históricos e sociais da representação do valor da educação escolar universal, nas formações sociais capitalistas, na atualidade.

Essas representações, calcadas na visão de unidade e da universalidade do sistema de educação nacional, a partir de sua organização jurídica, garantindo formalmente os mesmos direitos, a mesma competência, o mesmo valor do diploma a todo egresso do sistema de ensino, público ou privado, configuram um lado da realidade: o da proposição, o do dever-ser. O outro lado da realidade nos expõe a aspectos concretos, demonstrando que o campo da educação escolar é um campo estruturado, também, em função das divisões de classes sociais, em que a oposição fundamental se dá entre os que têm "poder" para se apropriar de determinados bens simbólicos e os que não o tem. Entre os que podem se beneficiar das condições sociais herdadas e aqueles que são desprovidos dessa herança social, econômica ou cultural.

Estudos realizados dentro das mais variadas tendências explicativas e das várias ciências que se ocupam do fenômeno educativo, demonstram que há diferenças substanciais, em média, no desempenho escolar dos estudantes provenientes das classes

médias e altas quando comparado com o desempenho dos alunos de classes médias baixas e populares. E, estes estudos são valiosos na análise não só do desempenho, que se reflete nas suas trajetórias escolares marcadas por acidentes de percurso, com reprovações e abandonos temporários, mas também, para a análise da questão das trajetórias sociais, das possibilidades de futuro ligadas à condição de classe e as reais perspectivas de melhoria da situação social, vinculadas à escolaridade.

De acordo com o referencial teórico de Bourdieu (1983a, 1997), a condição social do agente envolve, do ponto de vista da ação, toda uma conformação dos modos de agir e pensar, interiorizados no jogo das relações sociais, organizadas por circunstancias estruturais econômicas, sociais, culturais e simbólicas. Ou seja, a condição social condiciona as disposições para agir, predispõe ou não a projetar expectativas para o futuro, no sentido de manter ou de melhorar sua condição social, por ter ou não condições de se apropriar das possibilidades colocadas a sua disposição.

Isto não significa dizer que o agente é determinado mecanicamente pela estrutura; mas significa compreender as limitações no acesso às possibilidades colocadas e as prováveis dificuldades para romper ou superar as condições sociais de origem.

Há luta entre forças sociais no campo da educação e ela envolve uma série de estratégias, que engendradas pelo *"habitus"* de classe, condicionam práticas, que podem conduzir a expectativas positivas ou negativas, dentro do universo dos possíveis para a sua classe, naquele determinado momento. Alguns estudos mostram que há, de certa forma, um senso de realidade nas disposições para agir, resultando numa concordância entre expectativas e probabilidades, em média.[11]

As práticas e as estratégias objetivas dos agentes dependem das oportunidades ligadas à classe, num dado momento histórico, e a percepção das oportunidades é possível

[11]- "Assim, sabe-se a propensão a abandonar os estudos é tanto mais forte (permanecendo iguais todos os outros fatores e, em particular, o êxito escolar) quanto mais fracas forem, para a classe de origem, as chances objetivas de acesso aos níveis mais elevados do sistema de ensino; e os efeitos dessa "causalidade do possível" são observados para além das práticas e das representações subjetivas de futuro e na expressão declarada das esperanças. Assim, até mesmo em um nível mais elevado do "*cursus*" e a despeito da superseleção, observa-se que os estudantes são mais modestos em suas ambições escolares e tanto mais limitados em seus projetos de carreira, quanto mais fracas forem as oportunidades escolares oferecidas às categorias de que fazem parte". (Bourdieu, Escritos de Educação. São Paulo, Cortez, 1999).

graças ao *"ethos"* de classe[12] e ao *"habitus"*[13] que funciona como matriz de percepção e geradora de respostas adaptadas, da melhor forma possível, às situações objetivas.

Desse modo, as práticas e as estratégias de uma classe se aproximam porque os esquemas de percepção de pensamento e das ações são fundados no mesmo conjunto de disposições de classe. Em geral, algumas classes sociais têm maior condições e disposição para investir na escolaridade dos filhos, dependendo dos benefícios que estes possam ter em relação à reprodução da mesma condição social ou de sua melhoria.

Lahire (1997) analisa o sucesso escolar nas camadas populares dentro de uma visão diferente da acima exposta, embora se utilize de várias categorias teóricas de Bourdieu. Segundo esse autor, o modelo de sucesso social baseado em um maior investimento escolar feito pela família constitui um dentre vários modelos de sucesso possíveis. Considera a existência de uma pluralidade de "estilos" de sucesso, dependendo das muitas combinações possíveis entre a dimensão moral, cultural, econômica, política, religiosa, que acabam por constituir configurações familiares particulares. Esta construção teórica é eficaz, sobretudo, quando analisamos agentes com origens sociais equivalentes e se pretende apreender as diferenças. Afirma:

> Nessas condições, nos damos conta de que não há nada mecânico (como poderiam fazer crer os modelos deterministas e causalistas um tanto abstratos) e com isso, nada simples nos processos que nos conduzem às facilidades ou dificuldades escolares (Lahire, 1997, p. 32).

Sugere a necessidade de focalizar não as variáveis genéricas mas as relações sociais "entre seres sociais concretos", que conduzem ao sucesso ou ao fracasso.

Essas colocações teóricas procuram dar conta, em alguma medida, de explicar o sucesso obtido na escola pelos alunos provenientes das classes sociais altas e médias e da grande dificuldade encontrada pelos de origem social popular. Grosso modo, a classe social

---

12- Ethos de classe: "Sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir entre outras coisas atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar" (Bourdieu, 1999, p. 41).

[13]- Habitus: "Sistemas de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como matriz de percepções, de apreciações e de ações". Bourdieu, 1983a, p. 65.

imprime suas características populares ou de distinção social à própria escola, condicionando até sua localização no espaço físico. Uma questão importante diz respeito à própria representação social do sucesso escolar, no mínimo, variável de uma classe social para outra. Na realidade social brasileira, as exigências maiores em termos de "qualidade" que recaem sobre o ensino básico, mensurável por uma série de fatores, dentre eles o acesso e o sucesso nos exames vestibulares das Universidades de alto padrão (aferido pela dificuldade de aprovação nos seus vestibulares, por serem muito concorridos), são próprios das classes médias mais elevadas e das elites, que apostam na escolaridade como fator de reprodução ou de ascensão social. Ao passo que, para muitos pais de alunos, ou mesmo alunos, das camadas populares estas questões não são sequer cogitadas e o "insucesso" de várias reprovações durante a trajetória escolar é naturalizado, e não considerado como tal, uma vez que o sucesso para eles está em terem conseguido concluir o ensino médio.

Não obstante todas essas constatações de diferenças e desigualdades, fracassos e sucessos encontrados no espaço da educação escolar em suas relações com classe social de origem, observa-se que o acesso ao trabalho, o acesso aos benefícios sociais e à inclusão social são mediados pela escolaridade, proporcionada pela organização da educação escolar num sistema nacional de ensino.

O Sistema de Educação Nacional e o Ensino Médio

Antes de abordarmos a questão referente ao Sistema Nacional de Educação e o Ensino Médio, focalizaremos alguns aspectos teóricos relevantes à compreensão dos sistemas de ensino, nas sociedades de classes.

Bourdieu elabora uma das mais completas e instigantes análises sobre os sistemas de ensino nas sociedades capitalistas, dentre as várias existentes, buscando interpretá-los com base na lógica específica do sistema de ensino, do ponto de vista de suas

funções sociais: uma função específica, relacionada à *inculcação*[14]*;* e as funções sociais externas ao sistema de ensino, relacionadas com a *reprodução social*, ou seja, com a reprodução das posições de classe na estrutura social.

Em A Reprodução, Bourdieu e Passeron (1992, p. 65), quando elaboram os pressupostos para a análise *do sistema de ensino institucionalizado* (SE), sugerem que a compreensão das condições sociais necessárias à realização de uma *ação pedagógica institucionalizada* somente se dá a partir da apreensão da maneira como, em situações históricas diferentes, alguns processos como a concentração urbana, os progressos com a divisão do trabalho, garantindo uma autonomização das instâncias e práticas intelectuais e a criação de um mercado de bens simbólicos, tomam um sentido sistemático, criando as condições genéricas para o aparecimento de um sistema de ensino. O ensino remunerado, a construção de escolas capazes de organizar a formação de novos mestres, a homogeneização escolar sobre vasto território, o exame, a funcionalização e o salariado constituem algumas características significativas do sistema de ensino.

Os autores acima (1992, p. 65), ao enfocarem conclusões de Durkheim sobre a Educação no Ocidente consideram a institucionalização da Educação como um processo que culmina no sistema de ensino, um sistema baseado na especialização dos agentes, na continuidade da *inculcação,* na padronização do modo de *inculcação*, vinculado ao surgimento de um controle juridicamente sancionado dos resultados da inculcação – o diploma.

Comentam que uma das explicações com inspiração weberiana a respeito do sistema de ensino a ser considerada é a relação fundamental entre sistema escolar e o aparecimento de um corpo de especialistas que advogaria para si *o "monopólio da inculcação legítima da cultura legítima"*. E a formação homogênea desses especialistas os instrumentalizaria para o uso de controles homogeneizados e homogeneizantes.

Bourdieu atribui grande importância à autonomia relativa do sistema de ensino em face a outros sistemas, principalmente frente ao econômico.

---

[14]- Tais conceitos estão grafados em itálico porque constituem conceitos pertencentes à terminologia própria do autor, P. Bourdieu, com significados específicos e insubstituíveis.

> A característica pertinente do sistema de ensino no que diz respeito à relação que mantém com o aparelho econômico reside não no fato de que produz produtores dotados de certa competência técnica, mas do fato de que dota seus produtos, providos ou não de competência técnica, de diplomas, dotados de um valor universal e atemporal (Bourdieu, 1999, p. 131).

E é através da atribuição que lhe é específica, de expedir diplomas, com seus múltiplos desdobramentos, que o sistema de ensino reforça sua autonomia relativa em relação ao sistema econômico. O sistema de ensino é também o aparelho jurídico que garante a competência (de direito, não necessariamente de fato) dos agentes que operam no sistema econômico - a ocupação de cargos na empresa vem, quase sempre, condicionada à garantia escolar da competência requerida pelo cargo. Neste particular, Bourdieu mostra a luta entre o sistema de ensino e o sistema econômico, apontando a tendência atual da empresa de formar seus próprios profissionais negando a dependência relativa à estrutura de ensino (Bourdieu, 1999). Ropè e Tanguy (1997) reforçam tal colocação explicitando que a noção da "competência" ganha terreno exatamente quando aumenta o número de diplomados do ensino secundário e superior, gerando a necessidade de mais um critério classificador, uma vez que "possuir diploma" já não basta. Ou seja, o diploma tem a sua validade "universal e atemporal", mas precisa ser revalidado para cada caso específico, em cada empresa[15].

Desse modo, ao mesmo tempo que o sistema de ensino garante a formação, a competência, a inculcação de saberes e condutas de forma durável, e é por isso legitimado, ele próprio dissimula as outras funções externas, dentre elas a sua função de classe, de manutenção da estrutura de classes, exercida pela forma como se dá a distribuição do capital cultural legítimo, da qual resultam critérios de seleção e de hierarquização social.

---

[15]- "Certamente a escola permanece o lugar onde se constroem os saberes, o saber-fazer ... e ela conserva o monopólio da distribuição dos diplomas, garantia de um certo domínio desses saberes e saber-fazer. Porém, para conservar seu valor social, os diplomas não constituem um título de valor imutável (na atualidade); seus detentores devem mostrar que possuem efetivamente as capacidades para mobilizar seus conhecimentos em determinada situação. A empresa surge, então, como um lugar privilegiado para validar essas propriedades, as competências, propriedades específicas valorizadas numa atividade, mas eminentemente instáveis e provisórias, já que ligadas a contextos singulares" (Ropè e Tanguy, 1997, p. 205).

Nessa abordagem dos aspectos não aparentes do sistema de ensino, institucionalizado numa sociedade de classes, é nítida a vinculação que se estabelece entre sua origem e funcionamento e as estratégias das diferentes classes sociais para manterem sua posição ou ascenderem socialmente. Tais estratégias são acionadas ora no âmbito das famílias quanto aos investimentos educacionais que fazem para seus filhos, maiores ou menores dependendo da posição de classe, ora no âmbito de grupos, classes ou frações de classes que interferem nas políticas que regulam o campo educacional.

E o sistema de ensino, parte deste campo, na sua concretude constituído por redes de escolas, públicas ou privadas, laicas ou confessionais, estruturadas em graus e modalidades de ensino, exerce sua função específica amparado em legislação oficial, criada em instâncias próprias, por órgãos específicos, com o estabelecimento de competências e validades, em suma, com regulações de suas funções específicas, de forma a exteriorizar neutralidade e garantir sua legitimidade. Objetivamente, seu funcionamento e a sua estrutura, refletem os resultados do jogo de diferentes interesses, dos diferentes grupos ou classes na luta por delimitar ou ampliar espaços sociais de poder ou prestígio.

E quando analisamos o Sistema Nacional de Educação, no Brasil, estamos nos referindo a um sistema de ensino, historicamente situado, e que, tendo as propriedades sociologicamente construídas e acima referidas, tem a particularidade de ser organizado jurídica e politicamente pelo Estado, refletindo os interesses diversos de forças sociais em luta, representantes de grupos e classes.

No Ocidente, a história mostra que a emergência dos Estados Nacionais modernos, no decorrer do século XIX se deu acompanhada da implementação dos sistemas nacionais de educação, nos diferentes países, explicitamente com o objetivo de formar o sentido da nacionalidade mas também de eliminar o analfabetismo, ampliando a educação a setores populares. No Brasil, este processo se firma tardiamente, a partir na década de 30. Segundo Miceli (2001), concomitantemente com as transformações políticas, econômicas sociais e culturais que ocorreram no Brasil na década de 30, do século XX, que deram a superioridade política à elite burocrática, houve a expansão do campo da produção cultural e dos diversos níveis de ensino como uma estratégia da nova coalizão das forças políticas à

frente do Estado, com o duplo objetivo de garantir uma certa distância dos antigos grupos dirigentes e de imprimir suas marcas em todos os setores ligados ao trabalho de dominação, sobretudo no campo cultural.

Estudos de vários autores convergem no sentido de considerar que da sistematização tardia da educação escolar no Brasil decorre o déficit no campo educacional, em relação a outros países europeus e americanos que o fizeram anteriormente como os EUA, Argentina, Chile e Uruguai (Saviani, 1998).

Já no início do século XX o elevado índice de analfabetismo passou a ser visto como uma "vergonha nacional" e uma "doença" a ser erradicada. (Carvalho, 1997b). Mas só após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que conclama a todos, povo e governo, para a organização nacional do sistema de ensino, é que este tema passa a ser considerado efetivamente pelo Estado. E a partir da Constituição Federal de 1934 esta competência foi garantida à União para legislar sobre as bases e diretrizes do Sistema de Educação Nacional.

No Brasil há uma estreita relação entre a sistematização da educação, a Constituição Federal e, desde o início dos anos 60, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[16], a qual regulamenta o funcionamento do sistema de ensino, distribuindo competências a cada esfera da administração pública, federal, estadual e municipal, assegurando à iniciativa privada a atuação no setor desde que cumprindo as normas da legislação oficial.

A maneira como os sistemas nacionais de educação se estruturam, são geridos e funcionam reflete prioridades políticas e sociais, as relações de poder, as representações simbólicas, induzindo a práticas mais equalizadoras ou mais elitistas.

Como afirma Almeida (1999, p. 21):

> ... compreender em que medida a hierarquização social está vinculada à hierarquização escolar só faz sentido a partir da

[16]- Na história da educação brasileira, embora tenha havido outras leis de educação, tivemos apenas uma L.D.B. anterior à esta última que está em vigência. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a Lei 4.024 de 20/12/61. A segunda e atual L.D.B. é a Lei 9.394 de 20/12/96.

> existência de tal estrutura que não se confunde com um conjunto de instituições educacionais ou de formações escolares reunidas a partir de um critério qualquer.

O sistema de educação no Brasil revela no seu funcionamento sintonia com a desigualdade social, registrada nos muitos estudos realizados e, sobretudo, nos dados estatísticos oficiais. Usando as categorias trabalhadas por Ringer (1989 *apud* Almeida, 1999, p. 22) podemos afirmar que o sistema brasileiro de educação caracteriza-se: a- por baixa inclusão no sistema, sobretudo das camadas sociais mais baixas e nos níveis de escolaridade mais elevados[17]. b- por garantir pouca progressividade, abundantemente demonstrada pelas altas taxas de repetência e evasão[18]. c- pela segmentação do sistema, antes nítida entre o ensino propedêutico e os cursos profissionalizantes; e na atualidade, entre escolas privadas[19] destinadas à elite e classes médias altas e escolas públicas; e ainda entre o ensino diurno e o noturno.

No caso do Ensino Médio, objeto privilegiado em nosso estudo, estes três fatores, baixa inclusão, pouca progressividade e segmentação são evidenciados nos índices estatísticos oficiais.

---

[17]- Há o que Ferraro (1999) chama de **exclusão da escola** vinculada às condições sociais que levam à dificuldades de acesso e permanência no sistema de ensino; e a **exclusão na escola** vinculada, também, às condições sociais, culturais familiares, acrescidas de alguns fatores intra-escolares, que levam repetências sucessivas;

[18]- Sobre esta questão há a polêmica entre os que alegam que a progressividade é reduzida por conta da repetência, atribuindo aos fatores intra-escolares as causas primordiais do fracasso escolar; enquanto outros atestam que a repetência é elevada e precisa ser analisada, porém sem minimizar os aspectos sócio-econômicos e estruturais que conduzem ao insucesso escolar. Gostaria de salientar que os índices de repetência não revelam um tipo de repetência que mais se aproxima da evasão do que da repetência propriamente dita por decorrer do elevado absenteísmo. A primeira posição adotada por Ribeiro (1991; 1993), Castro (1995), alinha-se com a posição dos organismos internacionais e a segunda posição é defendida por Ferraro (1999), dentre outros.

[19]- Há que se ressaltar a heterogeneidade muito grande que há no conjunto das escolas privadas. Esta rede de ensino engloba: 1- instituições confessionais, atendendo ora elites e classes médias, com ensino de alto padrão, medido pelo desempenho dos alunos nos concursos vestibulares das Universidades mais concorridas, ora oferecendo ensino profissionalizante para as camadas pobres (exemplo, escolas salesianas); 2- escolas privadas laicas destinadas às elites e classes médias com alto poder aquisitivo, destinado à colocação de seus egressos nas Universidades concorridas; 3- escolas privadas, laicas ou confessionais, com pouca ou nenhuma preocupação com a qualidade; 4- escolas profissionalizantes ou de ensino técnico, inclusive com a inclusão das escolas do Sistema S (SENAI, SENAC, SESI, SESC, SENAR, SENAT) que oferecem cursos profissionalizantes (básico e técnico), financiados pelos grupos empresariais; bem como as escolas profissionais das associações sindicais.

Segundo o Relatório sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com parecer CEB nº. 15/98, aprovado em 01/06/98, entre 1985 e 1994 o crescimento das matrículas foi em média de 100% (Brasil, 1999). E apesar deste aumento, o segmento da população de 15/a 17/18 anos, que é o segmento alvo do Ensino Médio, apresenta a taxa de escolaridade de 25%, neste nível de ensino. Os outros 25% continuam freqüentando o Ensino Fundamental, em decorrência de repetências ou de atraso no acesso à escola. E 50% estão fora da escola.

Segundo o Censo Escolar - 2000, o total de matrículas iniciais no Ensino Médio no Brasil é de 7.513.576 alunos. Nesse mesmo ano, de acordo com a UNESCO, esses índices de matrícula bruta, nessa faixa etária são muito baixos comparados com os de outros países da América Latina, Europa, Ásia e América do Norte.

Desde 1995 ultrapassaram os 50% o Peru, Colômbia, México e Equador. A Argentina possui o índice de 76%; o Chile de 73%; o Uruguai de 81%; os "Tigres Asiáticos" de 72% enquanto os países desenvolvidos ficam com 90%.

Em conformidade com o texto oficial já citado (Brasil, 1999) este nível de ensino é particularmente sensível às desigualdades sociais.

> Enquanto a finalidade do ensino fundamental nunca está em questão, no Ensino Médio se dá uma disputa permanente entre objetivos humanistas e econômicos. Essa tensão de finalidades expressa-se em privilégios, exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade se destina (Brasil, 1999, p. 67).

E isso é mais perverso na medida em que as elites e as classes mais altas vêm, progressivamente, fazendo investimento escolar para seus filhos na rede privada do ensino básico, ficando a rede pública destinada aos setores empobrecidos das classes médias e às

camadas populares, configurando uma rede quantitativamente grande, de massas e massificada, desqualificada, de segunda categoria[20].

Antes porém, da análise desta questão com mais detalhes, será feita uma breve retrospectiva histórica com o objetivo de evidenciar o processo de expansão da rede pública, inclusive dos cursos noturnos, no caso específico do Estado de São Paulo.

Um pouco de História: Origem e expansão do Ensino Médio Público

Historicamente, a expansão do ensino médio oficial em São Paulo deu-se a partir dos ginásios criados no período noturno, ficando estes posteriormente reservados àqueles que trabalhavam e estudavam.

Segundo estudos realizados por Beisiegel (1964, *apud* Carvalho, 1997a) as classes noturnas surgiram no tempo do Império para atender adolescentes e adultos analfabetos. Alguns registros de 1870 – 1880 informam que estes cursos "são destinados aos que a idade e a necessidade do trabalho não permitem freqüentar cursos diurnos". (Beisiegel, 1964, *apud* Carvalho, 1997a). Portanto, destinavam-se aos que viviam do trabalho, funcionando em locais improvisados, com professores que recebiam apenas gratificações pelo trabalho realizado.

De acordo com Sposito (1980, *apud* Carvalho, 1997a), num trabalho relacionando educação popular e populismo na década de 50, as reivindicações populares mais constantes referiam-se à instalação de ginásios, conseguidos por meio de políticos. Por esta época, a população começava a perceber a escola como meio de ascensão social. E

[20]- É preciso perceber o jogo imbricado de fatores objetivos e de representações simbólicas que levam as classes médias altas a saírem da escola pública; e por outro lado, de como a ausência destas classes gera o desinvestimento do Estado neste segmento do sistema de ensino; e as estratégias utilizadas pelos setores dominantes para justificar tal estado de coisas.

tais ginásios criados eram, sempre, instalados no período noturno, provisoriamente em prédios de grupos escolares (destinados ao ensino fundamental, o primário da época) sendo vistos como intrusos neste domínio e forçados à utilização reduzida do equipamento escolar. Na realidade, a criação desses ginásios atendia à clientela, mas, sobretudo, aos interesses eleitoreiros dos políticos locais, que não se preocupavam com a eficiência da escola.

Os alunos do curso noturno, geralmente, eram alunos com origem na classe operária ou nas camadas populares e muitos já estavam inseridos no mercado de trabalho (Gouveia, 1967, *apud* Carvalho, 1997a).

Havia ainda cursos noturnos particulares que ofereciam o ensino comercial, considerado de "segunda categoria", mas que garantia ao alunado perspectivas mais imediatas de trabalho em escritórios.

A criação dos cursos noturnos para dar continuidade aos estudos fundamentais são mais recentes, porém sempre vistos como cursos problemáticos, destinados ao aluno que trabalha proveniente das camadas mais pobres.

A expansão do ensino médio, em São Paulo, tem ocorrido desde a década de 30, havendo uma aceleração do processo a partir de meados da década de 60, no período desenvolvimentista.

No Estado de São Paulo, durante muito tempo existiam três ginásios estaduais criados em 1892, instalados em São Paulo (capital), Campinas e Ribeirão Preto. Neste período as escolas de nível médio eram quase que totalmente privadas, leigas ou confessionais. Em 1940 havia no Estado de São Paulo quarenta (40) ginásios oficiais sendo três (3) na Capital e trinta e sete (37) no interior. Em 1969, já eram quatrocentos e seis (406) sendo oitenta e quatro (84) na Capital e trezentos e vinte dois (322) no interior (Carvalho, 1997a).

Os dados estatísticos são muito claros quanto à vigorosa expansão quantitativa ocorrida na década de 30, no ensino médio, coincidindo com a constituição do Sistema Nacional do Ensino. Dados fornecidos pelo SEEC/MEC mostram que em 1933 a matrícula

geral no Estado de São Paulo era de 66.420 alunos no ensino médio, passando a 155.588 em 1939. Porém, maior expansão deu-se após a década de 60, quando passou de 265.100 alunos em 1960 para 3. 206.200 alunos em 1987. Deste total, no ensino médio secundário, sem habilitação, estavam matriculados 823.447; no ensino agrícola 128.966 alunos; no ensino industrial eram 747.051 alunos e no magistério 304.773. Os dados revelam o predomínio das matrículas no setor não profissionalizante, do Ensino Médio (Souza e Silva, 1984).

Ensino Médio e Médio Profissionalizante

Matrícula Inicial Total por Dependência Administrativa - União, Regiões e Estado de São Paulo - Censo Escolar – 1999 - 2000

Unidade da Federação	Matrícula Inicial Total 1999	Matrícula Inicial total 2000	Matrícula Inicial Noturno 2000	Concluintes 1999	% de concluintes 1999
Total	7.127.891	7.513.576	6.162.283	1.655.588	22%
Norte	527.754	571.594	512.311	107.038	18,7%
Nordeste	1.732.589	1.923.041	1.408.105	368.133	19,14%
Sudeste	3.114.410	3.239.397	2.751.927	810.992	25,03%
Sul	1.205.622	1.202.939	1.017.913	260.628	21,66%
Centro-Oeste	574.536	576.605	492.027	108.797	18,86%
São Paulo	2.047.402	2.079.141	1.128.227	534.421	25,7%

Fonte: MEC/INEP/SEEC - 2000.

De acordo com o Censo Escolar – 2000, com dados fornecidos pelo MEC/INEP/SEEC (Brasil, 2000), do total nacional de matrículas iniciais no Ensino Médio em 2000 que é da ordem de 7.513.576, 92.674 estão matriculados em escolas federais, 6.182.283 na rede estadual; 215.093 na rede municipal e 987.526 na rede privada. No Estado de São Paulo temos um total de 2.079.141 alunos e por dependência administrativa,

estão matriculados 3.106 na escola federal; 1.774.296 nas escolas estaduais; 20.896 nas escolas municipais e 280.843 nas escolas privadas.

Tanto no âmbito nacional como no estadual a grande maioria freqüenta o curso noturno: 54,2% do total nacional e 54,3% no total do Estado de São Paulo. E na rede estadual de São Paulo este índice é de 59,7%, com 1. 060.006 alunos matriculados no noturno. Mais da metade destes alunos do noturno trabalham ou estão à procura de emprego (57,0%) (WEBER, O Estado de S. Paulo - 26/10/2000 – Geral - Educação A – 10), evidenciando o acesso ainda baixo, porém significativo das camadas populares a este nível de ensino, resultante de um processo iniciado há algumas décadas atrás.

A partir da década de 70, embora as camadas populares continuassem a enfrentar dificuldades, as frações mais elevadas deste segmento, principalmente, passaram a ampliar os contingentes dos alunos que freqüentavam os cursos de 1º e de 2º graus, sempre destacando que o diurno é destinado aos alunos mais bem situados socialmente do que os do noturno.

Há que se considerar que a história do Ensino Médio sempre revelou seu caráter dualista, a princípio explícito e, posteriormente, implícito entre o ensino para profissões intelectualizadas, mais valorizadas socialmente e destinado às elites e frações de classes médias mais elevadas, e o ensino para as profissões manuais, destinados às camadas mais pobres da população, como bem salientam os estudos de Werebe (1997); Romanelli (1984); Souza e Silva (1984); Franco (1994); Zibas (1999); Ferretti (2000); Kuenzer (2000a; 2000b).

A grande polêmica neste nível de ensino, não se refere à expansão quantitativa, aceita consensualmente, mas sim a dois aspectos interligados: a- ao objetivo deste nível de ensino - se qualificação para o trabalho, com profissionalização específica, formação geral ou preparo para a Universidade; b- a "qualidade" do ensino ministrado[21].

[21]- Quanto a este item "qualidade", esta nunca foi aferida, sistematicamente, a não ser muito recentemente, na década de 90, com o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), realizado pelo MEC, o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) também criado pelo MEC e o SARESP (Programa de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) pela Secretaria da Educação de São Paulo. Estas avaliações têm sofrido críticas

Sociedade de classes, desenvolvimento e legislação educacional

Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932 e redigido por Fernando de Azevedo, que nos textos legais sobre educação, esta aparece relacionada com desenvolvimento. Este Manifesto preconizava uma adequação da educação à sociedade brasileira que, rompendo com as oligarquias rurais aspirava ao desenvolvimento urbano e industrial. A visão do Manifesto era adequada a uma sociedade burguesa, urbano-industrial emergente; e era uma visão um tanto romântica ao sugerir um certo voluntarismo e um poder exagerado à educação na solução dos problemas econômicos e sociais. Por outro lado, representava um avanço na luta pela escola pública, obrigatória para o nível fundamental, gratuita e laica, como condição básica para o acesso de todos à escolaridade, vista pelos renovadores como um direito humano e uma necessidade social e econômica e como um dever do Estado garanti-la, sem qualquer discriminação (Romanelli, 1984); (Carvalho, 1997b).

A concepção de Educação do "Manifesto" acabou sendo incorporada na Constituição Federal de 1934 e vigorou até o lançamento da Constituição Federal de 1937, ocorrido por ocasião do golpe d o Estado Novo.

Na década de 40, entre1942 e 1946, o Ministro Gustavo Capanema elaborou as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Secundário, Comercial, Normal e Agrícola, também conhecidas por Reforma Capanema, quando foram criados o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), colocados sob a responsabilidade do empresariado correspondente. Com esta legislação o ensino profissional foi elevado ao grau médio, porém ficou cristalizado, explicitamente, que o ensino secundário tinha "*a finalidade de formar individualidades condutoras (elites*

---

por atingirem uma amostra muito restrita. Antes o critério de avaliação era baseado no número de alunos que ingressavam nas Universidades mais concorridas e em outros critérios não objetivos.

dirigentes) e o ensino profissional, a finalidade de formar trabalhadores" (Franco, 1994, p. 23).

Após a queda do Estado Novo, e dentro do processo de restauração do governo democrático, iniciaram-se as polêmicas em torno da criação de uma Lei de diretrizes e bases da Educação, que culminaram com a aprovação da Lei 4024 de 20/12/1961, a primeira lei geral de educação no país. A demora na aprovação da LDB de 1961 representou a luta iniciada décadas atrás envolvendo projetos ideológicos contrários, entre os defensores dos privilégios das escolas privadas e confessionais e os defensores da escola pública, laica e gratuita - em suma dos defensores da democratização do ensino. Estas lideranças durante a década de 50 e início dos anos 60, realizaram o movimento da Campanha em Defesa da Escola Pública contra aqueles interesses das escolas privadas laicas e confessionais, de obterem ajuda financeira da União. Apesar da luta contrária, os privatistas conseguem garantir na LDB ajuda para "*compra, construção e reformas de prédios escolares, instalações e equipamentos"* Florestan Fernandes, um dos líderes da Campanha denunciava a falta de visão das elites econômicas em não se aperceberem, na democratização do ensino, um fator necessário ao desenvolvimento da própria sociedade capitalista e da sociedade de classes no Brasil (Fernandes, 1966).

A educação era proposta como capacitadora do Homem para o exercício da cidadania e fator imprescindível no processo de produção para tornar o homem mais produtivo e por capacitá-lo a uma participação mais concreta e mais extensa na riqueza por ele mesmo criada (Romanelli, 1984). Ou seja, a educação era vista e apregoada como garantia de uma distribuição mais eqüitativa das oportunidades e das riquezas criadas e acenava com a mobilidade social ascendente.

Essas idéias da educação democratizadora foram apropriadas pelas frações mais baixas das camadas médias e pelas camadas populares, que as utilizavam como bandeiras de luta, nas demandas crescentes por maior escolaridade, nas décadas posteriores. E, com a mediação de políticos, em plena era de desenvolvimentismo, ocorreu a expansão quantitativa a que nos referimos anteriormente. Essas ações refletiam, em alguma medida, a

concepção sobre o papel do Estado predominante no pós-guerra, de promotor do desenvolvimento econômico e social.

> Durante as décadas de 50 e 60 foram feitas várias tentativas para romper com o caráter dualista do ensino médio procurando equiparar os cursos técnicos e propedêuticos garantindo aos egressos de todos os cursos de nível médio o acesso à Universidade (Lei 1.076/50; Lei 1.821/53 e, finalmente, a LDB 4.024/61) (Franco, 1994, p. 23).

Em 1971, com o objetivo de adequar o sistema educacional à visão predominante no período militar, em 11 de agosto de 1971 entrou em vigor a Lei 5.692, que regulamentou a reforma do ensino de 1º e de 2º graus. Segundo esta lei os objetivos da educação de 1º e de 2º graus eram: garantir o desenvolvimento do educando em suas potencialidades, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania, com tônica na profissionalização de nível médio. No entanto, toda a reestruturação foi feita com o objetivo de manter a ordem política estabelecida e de criar uma mão-de-obra produtiva, com "qualificação".

Com esta reforma "*substituiu-se o modelo humanístico/científico por um científico/tecnológico, ao optar-se pela profissionalização universal e compulsória de 2º grau"* (Cury, 1982 *apud* Franco, 1994, p.23).

Segundo Cunha, a estruturação do ensino médio visando sua terminalidade em termos profissionais objetivava a modernização do país em termos econômicos, dentro de uma visão que atribuía ao sistema educacional a função de preparação da mão-de–obra qualificada. E como o país vivia uma fase de grande crescimento econômico, e o subdesenvolvimento era atribuído, em parte, à falta de qualificação para o trabalho, a educação escolar era vista pelo senso comum como via privilegiada para o desenvolvimento e para a mobilidade social ascendente (Cunha, 1989). Na verdade, não só o senso comum. Por esta época estava no auge a teoria do capital humano, desenvolvida por Theodoro Schultz, a qual explicava as diferenças de desenvolvimento econômico e

social entre as nações, grupos e indivíduos, mas principalmente entre as nações, com base neste conceito - o da qualificação humana, garantidora de maior produtividade e maior competitividade[22].

Além disso, a preocupação maior dos grupos dirigentes em antecipar a profissionalização ao nível do 1º e do 2º grau tinha por finalidade amenizar as pressões dos concluintes do 2º grau por vagas no ensino superior, e que estavam gerando o problema dos excedentes[23]. Segundo Cunha era nítido o caráter de contenção social desta política educacional implementada com a Lei 5692/71.

Cunha (1989) utiliza esta categoria desenvolvida por Wright Mills, que a elabora ao analisar o surgimento das novas classes médias nos EUA, nas primeiras décadas do século XX. Segundo este autor, o grande crescimento econômico ampliou as oportunidades de escolarização e a estrutura ocupacional passou a exigir cada vez mais pessoas alfabetizadas e posteriormente, graus elevados de escolarização. A busca do sucesso para as classes médias e baixas estava condicionada à educação escolar que legitimava a ideologia do mérito. Até o final dos anos 40 houve um certo equilíbrio entre pretendentes a empregos e vagas.

No entanto, no pós-guerra começaram a aparecer dificuldades para garantir emprego ao pessoal formado em nível superior. Havia uma preocupação com o possível caráter explosivo deste excedente de mão-de-obra qualificada, surgindo uma racionalização oficiosa sobre a questão, considerando a escolaridade acima do nível exigido pela função como desperdício e perigo por poder gerar atitudes de rebeldia hostis à sociedade, pela frustração das expectativas. Estas colocações entravam em contradição com o discurso oficial sobre o papel fundamental da educação na equalização das oportunidades. O fato é

---

[22]- Frigotto (1999: 36-37) analisa este conceito do "capital humano" e a sua repercussão nas representações sobre o desenvolvimento econômico e social e sobre as políticas educacionais implementadas, que apostavam na possibilidade de generalização do modelo fordista de industrialização e do consumo de massa; e, de como a crise dos anos 90 evidencia a precariedade deste pressuposto.

[23]- Entre 1964 e 1968, pela própria intensificação do processo econômico de concentração do capital, da propriedade e da renda, a classe média empresarial sofre os efeitos deste processo. Há inúmeros casos de falência e é grande a dificuldade de ascensão social pela via empresarial. Há um investimento maciço das famílias de classes médias na educação escolar. Neste período houve um crescimento de 212% no número de excedentes das escolas superiores, representando 125.000 alunos aprovados nos vestibulares e sem condições de matrícula no curso superior, por falta de vagas (Cunha, 1989).

que estas representações alcançaram o plano das ações e foram implementadas políticas educacionais de contenção do acesso de determinados grupos ao nível superior.

No Brasil, o temor de que houvesse a "*substituição do excedente de vestibulares por um excedente de profissionais universitários*"[24] fez com que um processo semelhante de contenção acabasse ocorrendo. Gastar na ampliação das vagas no ensino superior exigiria mais verbas que seriam desviadas dos setores básicos do ensino, o primário e o secundário, como também não atenderia aos interesses do grande capital e da expansão das empresas industriais privadas.

E assim, associada a uma reforma do ensino superior, a política educacional para o ensino médio foi implementada, justificada com o argumento de que havia carências de técnicos de nível médio, para preencher as demandas do setor produtivo (Cunha, 1989, p. 247), bem de acordo com o conceito de capital humano.

Segundo Franco (1994, p. 26), esta proposta não funcionou por falta de condições financeiras para suportar o custo da implantação universal e eficiente da profissionalização de ensino médio, associada à rejeição cultural e histórica ao preparo dos jovens para o exercício profissional, por parte das camadas médias e superiores da população. Estes fatores minaram a proposta legal conduzindo a subterfúgios que encobriam o desvirtuamento da obrigatoriedade do ensino profissionalizante.

E o ensino médio continuou propedêutico na sua essência sendo criados outros mecanismos de discriminação e estamentalização social a partir da educação escolar.

[24]- João Paulo Reis Velloso - Ministro do Planejamento - Exposição de Motivos – 1971.

Ensino Médio, a LDB e a Reforma do ensino em discussão

Nos vinte e cinco (25) anos de vigência da Lei 5692/71 a sua inadequação foi sendo remediada com medidas paliativas[25] até a promulgação da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No título V, capítulo I, esta estabelece a nova composição dos níveis escolares. Segundo o Art. 21, a educação escolar passa a ter dois níveis: 1- o da Educação Básica formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental (da 1ª à 8ª. Série) e o Ensino Médio; 2- Educação Superior. No capítulo II, seção IV estão explicitados os objetivos do ensino médio, as diretrizes para a organização do currículo e os objetivos dos conteúdos e metodologias desenvolvidos. Há a omissão sobre a questão da gratuidade desta etapa final da educação básica, com duração de três anos, que terá as seguintes finalidades: "I- Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; II- preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação; III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos, relacionando teoria com prática, no ensino de cada disciplina" (Brasil, LDB n. 9394/96).

Na exposição dos fundamentos referentes à reformulação do ensino médio, são expostas as propostas regulatórias do currículo e da organização do ensino médio, as várias instâncias administrativas e suas competências, com o intuito de estabelecer um equilíbrio entre as tensões sem, entretanto, homogeneizar a ação decorrente destas regulamentações. Com o objetivo de garantir um caráter não acabado e flexível a estas regulações foi utilizado o conceito de *"Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio"* (Brasil, 1999), que indicam direções para as ações e propostas pedagógicas a serem adequadas a diferentes clientelas e regiões, embora preservando uma formação básica nacional.

[25] Sobre essa questão ver: Franco (1994); Cunha (1989, 1999) e Velloso e Mello et all (1992).

Segundo o texto oficial, o ensino médio, ao configurar a educação básica não obrigatória, deve ser organizado para superar a exclusão dos maiores contingentes de jovens, das camadas populares que aspiram "*empregabilidade e melhoria de vida"* (Brasil, 1999), bem como dos que já estando inseridos no mercado de trabalho (jovens ou jovens adultos), necessitam da escolaridade para a melhoria salarial e social, ou adquirir habilidades no manejo das novas tecnologias.

Relacionando o acesso limitado ao ensino médio como reflexo da desigualdade social, que o modelo de crescimento econômico aqui dominante instaurou, propõe a universalização deste nível de ensino como estratégia para a competitividade e produtividade econômica nacional no cenário mundial, e para o exercício da cidadania, embora reconhecendo as dificuldades que esta proposição envolve.

Esse relatório oficial, ainda, justifica a necessidade da reforma neste nível de ensino, com uma vocação historicamente dualista entre a preparação para o trabalho, com caráter de terminalidade, ou para a continuidade dos estudos em nível superior, como imposição da reestruturação do sistema produtivo, caracterizada pelas alterações substanciais no mercado de trabalho, nas relações produtivas, na gestão das empresas e na utilização de novas tecnologias.

Tomando por referência alterações ocorridas na organização educacional de vários países do mundo, baseadas na integração curricular e na desespecialização profissional, sugere que o ensino médio seja unificado e para "não ser subordinado apenas às necessidades da economia" deve agregar idéias de humanismo e diversidade, fundamentais ao desenvolvimento mais equilibrado da personalidade dos indivíduos.

E o discurso continua afirmando a necessidade de um ensino médio que revalorize a ética, que estimule a solidariedade, a integridade pessoal, que destaque a importância dos afetos e da criatividade no ato de aprender. Além disso, diante da violência do desemprego, da rapidez das mudanças, a escola média deve contribuir para a aprendizagem de competências de caráter geral que torne a pessoa autônoma, solidária, que respeite as diferenças e as desigualdades.

E que o desenvolvimento para os países de economia emergente deve ser sustentado por recursos humanos com capacidade para assimilar as novas tecnologias e adaptar-se à nova organização do mundo do trabalho. Portanto, toda prática administrativa e pedagógica, das relações interpessoais aos procedimentos de organização da aprendizagem, avaliação, deverão ser coerentes com os princípios éticos, estéticos e políticos que se sustentam na sensibilidade, igualdade e identidade.

E com relação à formação "geral porém não enciclopedista" esta se dará mais pelo desenvolvimento de,

> competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informações. Aprender a aprender, e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido, a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos (Brasil, 1999, p. 87).

Além do mais, os conteúdos curriculares deverão ser trabalhados na ótica da interdisciplinaridade, da contextualização[26] relacionando teoria e prática no trabalho, no cotidiano, no meio ambiente em geral.

O que expusemos acima, sucintamente, baseou-se no parecer técnico sobre as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1999) relatado por Guiomar Namo de Mello, do Conselho Nacional de Educação. À primeira vista, sem uma análise mais profunda, a explanação revela uma concepção de Ensino Médio e de Educação progressista, pois contempla uma escola universal, equalizadora e afinada com a inserção social dos jovens originários das camadas sociais mais pobres; contempla ainda uma concepção pedagógica bastante produtiva e muito ambiciosa, tendo em vista a redução dos gastos sociais[27] e a precariedade das condições objetivas das escolas públicas estaduais, sobretudo.

---

[26]- Segundo o texto oficial (Brasil, 1999, p. 91) Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto... O tratamento contextualizado é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo.

[27]- Sobre a questão ver José Carlos Melchior, Recursos Financeiros e Educação. In: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica-Leituras. São Paulo: Ed. Pioneira, 1998.

No entanto, o fato dessas proposições da Reforma do Ensino estarem sintonizadas com as políticas educativas implementadas em vários países da Europa como Espanha e Portugal e da América Latina como Chile e Argentina, entre outros, as quais por sua vez, subordinam-se às políticas mais gerais da Reestruturação do Estado, de acordo com o modelo econômico que se impõe globalmente dentro da lógica da "acumulação flexível"[28] (Harvey, 1996), sob a dominação excludente e concentradora das riquezas e dos capitais, mediada pelos organismos multilaterais (Banco Mundial, BID, FMI), induz à busca de explicações mais acuradas.

Tais proposições revelam um discurso progressista em muitos aspectos, como já afirmamos acima, e, ao ser apropriado pelos interessados na subordinação do social, do cultural, do político à racionalidade do capital, transforma a política educacional numa política retórica em que distorções ocorrem provocadas pelo viés ideológico subjacente e pelos interesses não explicitamente colocados.

Sem pretender dar conta de todas as questões que denunciam as contradições entre o proposto e o que se observa na prática, a análise de alguns aspectos cruciais se impõe, relacionando o movimento de transformação da sociedade com os objetivos propostos para o ensino médio.

Reestruturação Produtiva, Flexibilidade e Educação

As transformações decorrentes da reestruturação do capitalismo, da "Globalização", nas três últimas décadas do século XX, justificadas pelo ideário da "modernização", do progresso e da competência, propondo o Estado Mínimo e a

[28]- "A Acumulação Flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores da produção inteiramente novos, Novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional" (Harvey, 1996, p. 140).

superioridade regulatória do mercado, ganham visibilidade, sobretudo, com o aumento do desemprego estrutural e da insegurança social[29] (Gentili, 1999, p. 87).

Como processo, esta reestruturação vem se desenvolvendo na prática das gestões das empresas e do Estado, colado a um discurso ideológico forte, de sua inexorabilidade e, como já afirmamos acima, do seu conteúdo progressista e modernizador, procurando não desvelar que o desemprego e a precarização social crescentes, com perdas reais de direitos sociais são a face perversa da implantação das formas flexíveis de trabalho e de contratos de trabalho[30].

Para compreendermos este processo atual, faz-se necessário abordarmos alguns aspectos do modelo produtivo anterior, hegemônico até três décadas atrás.

Durante o pós-guerra, de 1945 até a década de 70, o modelo de produção do sistema capitalista taylorista/fordista atingiu o seu auge, constituindo a "Era de Ouro" do capitalismo, segundo Hobsbawm (1998, p. 117). Este modelo é baseado na produção de massa, altamente homogeneizada e verticalizada, com a organização da produção caracterizada pela alta especialização na divisão do trabalho produtivo e grande rigidez na linha de produção. Esta rigidez diz respeito tanto ao produto, padronizado, como também, ao trabalhador no tocante aos movimentos do corpo que realiza e ao tempo despendido na execução das tarefas, parcelares, mecânicas e repetitivas. Iniciado na indústria automobilística nos Estados Unidos e, posteriormente se expandindo para outros países e para todas as áreas de produção industrial e até de serviços, este sistema no pós-guerra, principalmente, segundo Antunes (2000, p. 38), coexiste com um sistema de "compromisso e regulação", mediado pelo Estado (o Estado do Bem–Estar Social), que garante um certo equilíbrio entre as forças opositoras, do Capital e do Trabalho.

---

[29]- Segundo Gentili (1999, p. 87), "o que unifica a sombria experiência da crise não é o desempenho irregular e diverso das economias em relação à opulência do pós-guerra... e sim o aumento da pobreza e da desigualdade. Seus indicadores foram vários .Um deles, provavelmente o mais perturbador, o **desemprego**, cujos acelerados índices de crescimento anual foram condenando a promessa do pleno emprego ao desvão do esquecimento."

[30]- Esta flexibilidade conduz ao desassalariamento, ou seja, à reestruturação do mercado de trabalho em bases não salariais. (Márcio Pochmann, 1998)

> ...esse "compromisso" procurava delimitar o campo da luta de classes, onde se buscava a obtenção de elementos de Wellfare State em troca do abandono, pelos trabalhadores, do seu projeto histórico-societal. Uma forma de sociabilidade fundada no compromisso que implementava ganhos sociais e seguridade social para os trabalhadores dos países centrais, desde que a temática do "socialismo" fosse relegada a um futuro a perder de vista. Além disso, esse "compromisso" tinha por sustentação a enorme exploração do trabalho realizada nos países de terceiro mundo que estavam excluídos do "compromisso" social-democrata (Antunes, 2000, p. 39).

Neste sistema, havia uma estratégia de integração a ser assumida por organismos representativos (sindicatos, partidos políticos), que junto ao Estado–Providência, buscavam a melhoria das condições salariais, de trabalho e de seguridade social, resultantes do "compromisso".

Ocorre que no final dos anos 60 e início da década de 70, o Ocidente passa a enfrentar uma dupla crise neste modelo. Em primeiro lugar, há a revolta do operário–massa (semi-qualificado), que boicota o trabalho, resiste à rigidez alienante do fordismo, adotando formas variadas de contestação e resistência dentro do processo produtivo. Se no período do "compromisso" houve a institucionalização do embate entre o capital e o trabalho, sendo resolvidas as pendências de forma negocial, neste período, os trabalhadores iniciam lutas contra o caminho social-democrata, e exigem a "auto-atividade dos trabalhadores", mostrando que o que pretendiam era o "controle social dos trabalhadores e dos meios materiais do processo produtivo" (Antunes, 2000, p. 43). Em vários movimentos reivindicatórios e contestatórios assumiram o controle da produção e das empresas. Porém, não conseguem transpor os limites da empresa, não conseguem consolidar formas alternativas de organização, em oposição aos sindicatos e aos partidos convencionais, havendo, em conseqüência, um refluxo do movimento operário no confronto com o capital. E em segundo lugar, as empresas não vêem crescer suas margens de lucro.

E esse contexto, no conjunto, propiciou as motivações e as condições para a reestruturação do capital, em outro patamar - agora utilizando-se mais da capacidade de pensar e de criar dos trabalhadores, apropriando-se do seu "saber" prático, exigindo do trabalhador ser polivalente, operador simultâneo de várias máquinas e capaz de realizar múltiplas tarefas como, por exemplo, a de controle da qualidade do produto, do aumento da produtividade e do bom atendimento do consumidor. Na verdade, significou uma assimilação do toyotismo ou modelo japonês[31], pelas corporações e conglomerados industriais do Ocidente, organizando a produção com base na diminuição do número de trabalhadores e na intensificação do trabalho, permitida com a adoção de formas flexíveis de produção e de relações contratuais de trabalho, com adequações aos diferentes contextos. No Japão o modelo criou o emprego vitalício para alguns, cooptando tais trabalhadores; no Ocidente, a assimilação do modelo se faz com a crítica à segurança no emprego e a outros direitos trabalhistas, difundidos como privilégios.

Na realidade, a base da reestruturação do capitalismo está na flexibilização dos vários campos do sistema produtivo.

Segundo Appay (1997) a flexibilização é na verdade um paradigma que assume diferentes formas - sociais, políticas, econômicas, organizacionais e jurídicas, possuindo a função importante de legitimar as transformações sociais e econômicas atuais. Constitui uma instância ideológica, aparecendo como fruto de uma análise racional e objetiva da realidade. Apresenta-se como caminho único e obrigatório para a crise do capital.

Aparentemente, a flexibilização atende à valorização de salários diferenciados para trabalhos diferenciados; propõe o ajuste do processo produtivo aos interesses individuais do trabalhador (com jornadas flexíveis, por exemplo), e consumidores. Na realidade, porém, atende as exigências de crescimento econômico, conseguido pelo

[31]- "Este modelo (japonês) se estrutura preservando dentro das empresas matrizes um número reduzido de trabalhadores mais qualificados, multifuncionais e envolvidos com o seu ideário (da empresa), bem como ampliando o conjunto flutuante e flexível de trabalhadores, com o aumento das horas-extras, da terceirização no interior e fora da empresa, da contratação de trabalhadores temporários etc., opções estas que são diferenciadas em função das condições de mercado em que se inserem. E quanto mais o trabalho se distancia das empresas principais, maior tende a ser a sua precarização. (Antunes, 2000, p. 57)

aumento da exploração do trabalho, pela crescente ampliação dos empregos precários, temporários e do subemprego.

Sintetizando, a nova organização do mercado de trabalho garante à empresa o gerenciamento do uso e do tempo do trabalho, com o aproveitamento maior dos equipamentos da empresa, a intensificação do trabalho de cada trabalhador, a individualização dos contratos de trabalho, fruto da negociação direta entre empresa e trabalhador, vinculando o salário ao potencial diferenciado do trabalhador. Conduz à segmentação do mundo do trabalho, diminui o poder dos sindicatos, com grandes contingentes de trabalhadores destituídos de quaisquer direitos, historicamente conquistados, exceto o pagamento estrito do trabalho realizado. Produz impactos na estrutura ocupacional e no nível de empregos, de um modo geral, provocados pela flexibilidade funcional e numérica, resultante da produção "enxuta", que funciona com o número mínimo de trabalhadores polivalentes.

Todo este processo de efetivação da reestruturação do sistema capitalista de produção, das relações de trabalho, das formas de contrato exige uma outra forma de intervenção do Estado: este deve estar, aparentemente, desligado das pendências entre o capital e o trabalho. Porém, de fato, é o grande articulador no sentido de desconstruir as antigas regulações sobre o trabalho, vinculadas ao modelo anterior. Deste modo, as empresas pressionam o Estado para que altere a sua intervenção no sentido de: a- providenciar o suporte legal que garanta as desregulamentações das relações de trabalho; b- não interferir nas negociações entre o capital e o trabalho, que são "livres" e não necessitam da tutela do Estado; c- assumir papel ativo nas políticas de emprego, atuando de forma a flexibilizar o mercado de trabalho, funcionando como suporte da empresa neste seu empenho. Esta reestruturação do Estado não se restringe ao seu papel junto ao setor produtivo, mas também, ao seu papel na orientação das políticas públicas. Segundo esta visão o Estado deve ter uma menor participação efetiva nas políticas sociais, mas deve amparar grupos privados ou "públicos não estatais" a fazê-lo.

Portanto, o Estado nesta fase de transição do fordismo/taylorismo para este modelo da acumulação flexível, justificada pela ideologia neoliberal, sofre alterações. Neste particular, concordamos com Ferretti e Silva (2000, p. 61) segundo os quais,

> o Estado de Bem-Estar Social dá lugar a um Estado Gestor que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais, tornando-se, agora, as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das empresas, as verdadeiras teorias do Estado Moderno (Ferretti e Silva, 2000, p. 61).

E, esta racionalidade empresarial extrapola os limites do campo econômico, passando a contaminar as políticas públicas. Tanto que as políticas públicas voltadas para a área social, nos vários setores, da educação, da saúde, da habitação, são políticas gestadas por tecnocratas da área econômica, nitidamente afinadas com os fundamentos expostos pelos técnicos dos organismos multilaterais como FMI e Banco Mundial[32], que desempenham, na atualidade, papel de gerentes do desenvolvimento dos países dependentes dos financiamentos que concedem, condicionados ao seguimento das orientações econômicas e políticas que formulam.

Há, nitidamente, permeando toda esta reestruturação do sistema, a desestruturação do público e a sobrevalorização do privado. No contexto mais amplo, em nível global, há uma relativa implosão dos Estados Nacionais, o desenvolvimento das corporações transnacionais, a autonomização e grande mobilidade do capital financeiro, a polarização Norte-Sul, a organização e reorganização do Blocos Econômicos regionais e do poder político. No tocante ao processo produtivo,

> há a mudança da base técnico-científica do processo e conteúdo do trabalho, mediante, sobretudo, uma crescente recomposição orgânica do capital, a substituição da tecnologia fixa por tecnologia flexível, acelerado aumento do capital morto em detrimento da força de trabalho, o capital vivo (Frigotto, 1995, p. 94/95).

---

[32]- Sobre esta questão ver. Tomasi, L; Warde, M. J. Haddad, S. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez. 1998; Fonseca, M. – O Banco Mundial e a educação à Distância IN: *Globalização e Educação.* Ijuí, ed. Unijuí. 2000.

Todas estas características, inclusive a vinculação da produção à alta tecnologia e informatização, configuram a sociedade capitalista atual, denominada por Toffler (1985 *apud* Frigotto, 1995) de "sociedade do conhecimento". Esta sociedade é dominada por novas categorias de produção e de gestão, na qual os conceitos operativos fundamentais são: qualidade total, flexibilidade, trabalho participativo em equipe, formação abstrata e polivalente (Frigotto, 1995).

No entanto, é certo afirmar, principalmente nas sociedades com economia dependente, como é o caso do Brasil, que na transição do modelo fordista/taylorista ao da acumulação flexível, grande parcela do setor produtivo ainda não se modernizou, tanto em termos tecnológicos como em termos de gestão (Antunes, 2000); (Ferrretti e Silva, 2000, p. 49).

De qualquer modo, entretanto, a nova ordem se organiza sob o acirramento da competição, do individualismo e da perspectiva do mercado como força regulatória das relações sociais. A desigualdade é vista como estímulo à iniciativa pessoal no processo competitivo e a competência de cada um como qualidade individualmente construída, a qual vai garantir o acesso aos bens sociais e ao sucesso.

> A idéia dos êxitos, para indivíduos, setores sociais e países não supõe a cooperação ou a solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros. Ser competitivo significa ter a capacidade para passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças. Em escala nacional, advertidos do perigo de instaurar apenas uma competitividade perversa de curto prazo, baseada na degradação do valor do trabalho, do meio ambiente e da qualidade de vida, especifica-se que a competitividade tem que ser autêntica, sustentável e baseada em investimento em capital humano (Coraggio, 1998, p. 80)[33].

[33]- Estas afirmações feitas por Coraggio (1998, p. 80), em sua análise da orientação das agências financiadoras multilaterais, no caso, CEPAL/UNESCO, no direcionamento das políticas públicas de educação, apresentadas como "*receitas-técnicas"* diante de uma situação objetiva inevitável, procurou revelar o jogo político das relações de força e poder entre países centrais e periféricos, com a concordância entre as elites, nacionais e internacionais.

Esta explanação procurou explicitar o cenário das transformações do setor produtivo, suas interrelações com os componentes ideológicos e as mudanças nos demais setores políticos e organizacionais, nas medidas em que são usados como justificativa para a reforma do ensino médio (Brasil, 1999).

Feito isso abordaremos algumas questões pontuais, importantes na compreensão da reforma do ensino, fundamentada claramente em propostas formuladas pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e outros organismos multilaterais (Tomasi; Warde; Haddad; 1998), com a participação de colaboradores nacionais[34].

Escolaridade e Empregabilidade: algumas controvérsias

Uma das questões diz respeito às relações entre educação e trabalho nas sociedades capitalistas, associadas, num primeiro momento, às políticas públicas voltadas à integração social, ao pleno emprego, crescimento econômico, à competitividade e produtividade; e posteriormente, ligadas à empregabilidade individual, resultante da propriedade individual de habilidades e competências como criatividade, autonomia, flexibilidade para lidar com novas tecnologias e com as situações adversas ligadas à mudanças de funções, sobreposição de funções ou de desemprego.

Como afirma Gentili (1999), os sistemas escolares expandiram-se desde o século XIX, segundo a promessa integradora da escola, garantindo à pessoa o exercício da cidadania civil, política, social e posteriormente, econômica.

No período áureo do capitalismo do pós-guerra, de 1945 até 1970, foi dada a ênfase na escolaridade como fator de desenvolvimento, de acordo com a teoria do capital humano.

[34]- Sobre esta questão ver também Ferretti, 2000, pp. 80-100.

Esta teoria propunha forte participação do Estado na definição das políticas e no gerenciamento das verbas destinadas ao sistema educacional. E assim agindo o Estado estaria contribuindo para o aumento da riqueza individual, pela inserção social, via emprego, e para a riqueza social com a melhoria da qualidade de vida em geral e dos padrões de consumo.

No entanto, sobretudo nos anos 90, em sincronia com a lógica de mercado predominante, a função integradora da escola vem perdendo o antigo sentido e valor e sendo ressignificada.

A escolaridade não é negada, porém ganha novo sentido como elemento básico para a competitividade e empregabilidade. A empregabilidade é qualidade individual para o emprego, que exige uma formação em habilidades no campo das condutas, dos conhecimentos e dos valores que possibilite certa "flexibilidade" pessoal para adaptar-se a situações imprevistas, ao desemprego, às mudanças de funções, à cognição de conhecimentos e condutas que o transformem em um cidadão multifuncional.

Forrester (1997, apud Frigotto, 1999, p. 45) ao comentar a empregabilidade afirma: "Trata-se para o assalariado de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (como se troca de camisa)".

E para os antigos trabalhadores, qualificados dentro do modelo fordista, resta a requalificação, a reconversão aos novos padrões porque agora tem que ser multifuncional, polivalente.

E este é o sentido da formação para o trabalho colocado no relatório sobre a reforma do ensino médio, e analisado sob diversos ângulos por especialistas que observam o novo paradigma que norteia as políticas de educação, subordinadas à racionalidade financeira, predominante no final de século XX, e início do século XXI (Ferretti; Silva, 2000), (Kuenzer, 1999; 2000a).

Uma constatação decorrente destas análises é que a educação básica, a formação técnico-profissional e a requalificação passam por uma mudança de sentido

segundo a qual a educação formal, para além do ensino fundamental, passa a ser parte de projetos individuais e não mais de projetos sociais e coletivos. Predomina a lógica privada da busca da competência, feita individualmente a partir de suas próprias escolhas e de suas habilidades. A proposta é de que cada indivíduo seja bastante autônomo, criativo, adaptável, flexível para lutar pelas poucas vagas possíveis no mercado de trabalho, altamente seletivo.

Realmente, como afirma Gentili (1999, p. 76) "*educa-se para o desemprego*"; educa-se para a construção de um cidadão polivalente/passivo; um trabalhador criativo/cúmplice e conformado, lutando com todas as forças para conseguir um emprego, ou para mantê-lo e garantir a sua sobrevivência. E ainda, este cidadão deve responsabilizar-se pelo seu sucesso ou fracasso social.

Outro aspecto importante da Reforma do ensino médio a ser discutido, refere-se à eliminação da dualidade presente neste nível de ensino.

Como afirma Kuenzer,

> A dualidade estrutural que determina as duas redes diferentes ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma da organização da sociedade, que expressa as relações entre o capital e o trabalho; pretender resolvê-la na escola, **por meio de uma nova concepção**, (sic) é ingenuidade ou má fé (2000 a, p. 21).

Segundo o texto legal dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, a concepção de preparação para o trabalho visa a superação da dualidade neste nível de ensino:

> Essa preparação será básica ou seja, aquela que deve ser a base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mundo do trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão no curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados (Brasil, 1999, p. 70).

Essa educação básica centrada na formação geral para o trabalho e para a cidadania, terá suporte num currículo que segue tais diretrizes: "*a compreensão do significado das ciências das letras e das artes; o processo histórico de transformação das sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação e de acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania.*"

O mesmo texto reafirma que essa reforma do ensino médio, sintonizada com as reformas deste nível de ensino em outros países do mundo, procura eliminar o caráter de especialização das modalidades profissionalizantes, garantindo em primeiro lugar a educação geral, básica para a aprendizagem de qualquer tipo de trabalho e para a consecução de um desenvolvimento sustentável, associando a qualidade dos recursos humanos à preservação e bom uso dos recursos ambientais. Essa educação básica deveria conciliar humanismo e tecnologia o que requer uma visão unificadora que garanta a diversidade das oportunidades de formação.

Na realidade, a nova legislação trata os cursos de formação profissional como cursos organizados em uma rede paralela à do ensino regular, a grande maioria privada.

Esta explanação das novas diretrizes unificadoras e conclamando à universalização do ensino médio, reconhecidamente desigual, busca estabelecer um padrão para comparação com as estratégias políticas da implementação da lei. A análise destas estratégias denota descompassos e ambigüidades em vários aspectos, demonstrando a aplicação de um "receituário" segundo um paradigma que ignora as condições históricas e sócio-econômicas do país.

Senão vejamos. A universalização deste nível de ensino, desejável e necessária, demandaria maiores investimentos. E no entanto, há cortes orçamentários para as políticas sociais, inclusive para a educação pública.

Além disso, há recomendações do Banco Mundial para que a prioridade seja dada ao ensino fundamental, por ser este nível de ensino o que proporciona maior retorno econômico (segundo estudos do próprio banco), sendo irracional o investimento público em um nível de ensino mais elevado e, menos ainda, em um tipo de educação de formação

profissional cara e demorada, em face da crescente extinção dos postos de trabalho e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico (Kuenzer, 2000a, p. 23).

Tudo indica que estas "recomendações" são aceitas e transformadas em diretrizes das políticas oficiais. Tanto que as escolas públicas técnicas, estaduais ou federais, têm diminuído a oferta de vagas para o ensino médio regular integrado, tendendo tais escolas técnicas para a oferta de cursos modulares específicos, de média e curta duração, destinados a alunos que têm até a 8ª série, ou que estejam cursando o Ensino Médio regular ou que já tenham terminado o Ensino Médio[35]. Segundo Pochmann, (2000, p. 67), observa-se o redesenhamento do modelo de formação ocupacional, com muita ênfase nos cursos de curta duração, de formação diversa, com recursos do faturamento das empresas (PIS, PASEP como base do FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador)[36].

Além disso, de acordo com o novo modelo de Estado proposto dentro do contexto da globalização e da predominância das práticas neoliberais, o Estado tem trabalhado com políticas compensatórias, fundadas no princípio da eqüidade, por exemplo.

Para Appay (1997) este conceito, usado com o intuito de substituir o conceito de igualdade, responsável por inspirar as políticas de Integração Social, sobretudo no Pós-guerra, pressupondo a possibilidade de garantir a todos estabilidade, cidadania e pleno emprego, sugere que o contrato social, na atualidade, deve ser estabelecido em nome das diferenças, dando a cada um segundo as suas necessidades específicas. Na prática, reconhece a desigualdade e trabalha no sentido de compensar, minimamente, as suas carências, dentro da racionalidade econômica, não com o objetivo de promover maior igualdade, mas de conter num determinado patamar social, a grande massa da população que poderia pressionar por benefícios sociais.

---

[35]- Sobre a reforma das escolas técnicas e profissionalizantes, ver: 1- Maria Rita Neto Sales Oliveira, "**Mudanças no mundo do trabalho**", In: *Educação e Sociedade,* ano XXI, n. 70 ABRIL/00, pp. 40-79; 2- Celso Ferretti, "**Mudanças em sistemas estaduais de** ensino... In: *Educação e Sociedade,* ano XXI, n. 70, abril/00, pp. 80–99; 3- *Trabalho e Crítica* – NETE - GT Trabalho e Educação; número 2, setembro 2000, Editora Unisinos; 4- *Trabalho e Educação* – Revista do NETE- jul/dez 1999 - jan/jun - 2000 – n. 6.

[36]- FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador. Foi criado em 11 de janeiro de 1990 pela Lei 7.998, estruturando as políticas sociais voltadas para a questão do emprego, regulamentando o seguro-desemprego, o abono salarial, cujas principais fontes de recursos encontram-se no Programa de Integração Social (PIS) e Programa de Formação de Patrimônio do Servidor Público (PASEP). Revista *Trabalho e Crítica* **-** GT Trabalho e Educação da ANPED – 2000, p. 94.

Essa apropriação do conceito transposta para a área da educação leva a uma política seletiva, com os ciclos mais altos reservados a uma minoria, normalmente dos grandes centros urbanos e com uma trajetória de freqüência a escolas de bom nível educacional. A organização do sistema de educação tende a um padrão flexível que facilite o crescimento do setor privado, e o término mais rápido e com custos mais baixos da escolaridade.

De acordo, ainda, com Appay (1997), o processo de institucionalização legitimadora da precarização social, decorrente deste novo modelo do sistema capitalista, se faz pela apropriação paradoxal de conceitos de caráter progressista como o de competência, autonomia e eqüidade, entre outros.

Perceber esse uso ideológico de tais conceitos é essencial para a compreensão das relações contraditórias do momento, fundadas em combinações de opostos que dificultam a percepção clara do processo de concentração de capitais, de exclusão social, de atomização do indivíduo e do trabalhador, em suma, do aumento das distâncias sociais.

Com relação ao Ensino Médio, aprofundam-se as distâncias sociais, embora o discurso e os dados quantitativos pareçam indicar o oposto.

Os jovens estudantes das escolas públicas, em sua maioria, estudam nos cursos noturnos, trabalham normalmente no setor de serviços, precarizados, estando em condições desiguais desde a partida. As escolas públicas, empobrecidas em termos de equipamentos, bibliotecas, laboratórios e de pessoal, vêem sua situação ser agravada por uma série de outros condicionantes objetivos acrescidos a estes acima citados, configurando o quadro responsável pelos resultados insatisfatórios da educação pública: desde questões sociais vinculadas à segurança dos alunos e professores, decorrentes da violência crescente nos centros urbanos, condicionando o aumento das ausências às aulas ou a saída antecipada no turno, até às práticas administrativo-pedagógicas ligadas à implementação das normas legais educacionais, segundo as políticas sociais de contenção de custos. Observam-se distorções no proposto, confundindo qualidade da educação com elevação dos índices de aprovação. Quanto mais a educação ministrada é superficializada, mais os órgãos oficiais celebram o sucesso - um sucesso meramente estatístico.

Porque houve um real aumento do acesso às escolas de ensino médio - o número de alunos dobrou, mas ainda assim atende à apenas 25% dos jovens nesta faixa etária. Houve um crescimento do ensino médio, sobretudo do noturno, e também do supletivo, para os alunos com defasagem na relação idade/curso (crescimento de 40%), o que provoca uma pressão nos cursos superiores (crescimento de 20% ao ano). Este crescimento no curso superior, com um aumento no número de vagas de 58% entre 1994 e 1999, tem ocorrido nas escolas privadas. Estes dados divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais) do MEC, são mostrados como símbolos da "melhoria do ensino", tendo sido cunhada a expressão revolução silenciosa do ensino, para designar este fato (Arruda, R. Especialistas apontam "revolução" no ensino. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 25/10/2000, Geral – Educação - A - p. 13).

Tais dados são significativos e mostram que, realmente, os alunos com origem social nas camadas populares têm chegado aos níveis mais elevados da escolaridade; e que, por uma série de fatores culturais e sociais ligados à maior distância social entre a sua cultura de classe e a cultura escolar oficial, têm maior dificuldade em obter sucesso escolar, não apresentando, com exceções, uma trajetória escolar linear e de aprovações sucessivas, exigindo uma escola mais adequada à sua realidade e melhor estruturada; e não o aligeiramento do ensino.

A realidade tem demonstrado que propostas significativas para a melhoria do atendimento do aluno em direção de uma aprendizagem mais eficaz, ao serem implementados de forma incompleta e mal estruturada, sem os recursos adequados, acaba por não apresentar os resultados previsíveis, segundo os aspectos formais. Um exemplo é o sistema de ciclos[37]: pensado para ser associado a um sistema de reforço permanente e compromissado com o aprendizado do aluno, acaba por se transformar em promoção automática, por falta de estrutura administrativa, de recursos financeiros e humanos e pela imposição de estratégias de avaliação, que em nome da defesa da não reprovação a favor da

[37]- O Ensino Fundamental está organizado em ciclos de 2 anos, ao final do qual o aluno é promovido ou retido na série. O primeiro ciclo se refere à 1ª e 2ª série; o segundo ciclo, à 3ª e à 4ª série e assim até a 8ª. Série. O objetivo é flexibilizar a seriação e minimizar o problema da repetência e evasão, sobretudo nas séries iniciais. (Brasil, PCN - Ensino Fundamental. MEC/SEF, 1997. v. 1).

auto - estima do aluno, mascaram o real motivo desta política de aprovação irrestrita, ao mesmo tempo em que cultiva as formas mais perversas de discriminação, que é a ilusão da competência, via escolaridade.

As escolas garantem formalmente a recuperação e, os alunos são promovidos, muitas vezes, contra a vontade dos próprios pais, alimentando a falsa idéia de aumento da qualidade do ensino pelo aumento dos índices de aprovação. Como afirma Afonso (2000, p. 35), sobre o mesmo processo que ocorre em Portugal,

> ...é indiscutível estarmos perante importantes enviesamentos na compreensão e na aplicação do novo modelo de avaliação cujas conseqüências são, aliás, confirmadas pelos inquiridos, que em 58% dos casos, concordam não haver, como seria de esperar, uma melhoria da qualidade de ensino nas turmas sujeitas ao novo modelo de avaliação.

E a apropriação do conhecimento oficial, que garante maior possibilidade de acesso à inserção social, - sabendo-se que a escolaridade é condição necessária mas não suficiente para a empregabilidade - fica restrita a poucos, aos bem-nascidos ou àqueles que resistem em permanecer à margem do desenvolvimento, do trabalho e da participação social. E a segmentação entre escolas públicas e privadas, refletindo a origem de classe de seus clientes continua cada vez mais nítida, reforçando a dualidade que a reforma não elimina. Não por ineficiência, mas porque faz parte do modelo de política compensatória de contenção social, jogar com afirmações contraditórias, implementar ações que se chocam, criar situações paradoxais, que conduzem a expectativas frustradas, por garantir distinção social, prestígio, acesso ao conhecimento e ao poder, apenas, aos já incluídos.

Ou seja, a declaração formal, no texto da lei, do fim da dualidade do ensino, baseada na eqüidade e na universalização do ensino, embora positiva, é insuficiente. Porque as práticas, no momento da implementação da lei, revelam ao contrário, o reforço das desigualdades.

Estas orientações das políticas públicas impregnam o mundo da vida escolar, condicionam as trajetórias dos jovens e suas disposições para programarem o futuro,

superando-se e a seus pais (alguns poucos) ou aceitando o jogo seletivo que lhes é imposto, como uma fatalidade do destino (para a maioria).

E assim, na tentativa de conhecer as tramas concretas, implícitas nas relações sociais, nos processos observáveis da realidade, nos lançamos a campo, em duas das escolas estaduais noturnas de Campinas, onde efetuamos o nosso contato com aqueles que seriam os sujeitos deste estudo, nos revelando suas práticas sociais e suas representações, na sua luta pela inserção social.

CAPÍTULO III

OS JOVENS ESTUDANTES, SUAS ESCOLAS E ORIGENS SOCIAIS

Neste estudo sobre o jovem estudante e trabalhador selecionamos os informantes a partir de duas escolas públicas de Campinas, noturnas, localizadas: uma em um bairro de maior prestígio social, próximo ao centro, e outra em um bairro periférico da cidade.

Motivou esta opção a intenção de não deixar de considerar as possíveis diferenças entre as clientelas das escolas de bairros distantes e as clientelas das escolas centrais no que diz respeito à sua origem social e espacial, representação da escola em função da localização no espaço urbano e da dinâmica de funcionamento.

Não foi feita a opção do bairro pelo bairro em si, com a perspectiva de encontrar nessa ou naquela escola clientela com atributos de classe supostamente predominantes no bairro, mas sim de garantir que as especificidades das clientelas das escolas públicas de bairros distantes do centro ou centrais fossem registradas e, na medida do possível, analisadas. Pretendíamos que a diversidade e a complexidade fossem objetivamente mostradas no âmbito restrito desta pesquisa.

As escolas públicas estaduais, conformadas por regulações gerais, norteadas pelas políticas públicas de educação implementadas pelo Estado, são estruturalmente semelhantes embora cada qual apresente diferenças marcantes desde sua história, a parte

diversificada do currículo, a carga horária de cada disciplina, passando pelo corpo docente, direção, clientela, bairro.

Embora não se possa generalizar que os bairros sejam indicadores da classificação social da clientela escolar, não podemos desconsiderar que a localização espacial nos centros urbanos envolve todo um processo, ora de atribuição de um valor social de distinção, representado no imaginário social de seus habitantes, que resulta em maior valor econômico (imobiliário) e simbólico, ora de segregação sócio-espacial. Esta segregação ocorre quando há no espaço urbano, bairros estigmatizados, cujos moradores interiorizam o desvalor relacionado com a localização da moradia, muitas vezes exteriorizando-o na ocultação do endereço, na apresentação de um endereço fictício; ou apontando as dificuldades de morar em meio às precariedades de infra-estrutura urbana e as estratégias de convivência das quais lançam mão e que lhes permite não incomodarem ou serem incomodados pelos moradores mais envolvidos com crimes; ou ainda, na manifestação da vontade de mudança de bairro. No primeiro caso, o bairro é *símbolo de prestígio*, transferível aos moradores do bairro como status elevado e prestígio, sugerindo competência às clínicas e escritórios e seus profissionais, dando status de qualidade e renome aos estabelecimentos comerciais, restaurantes, bares e escolas. E no segundo caso, o bairro é *símbolo de estigma*[38], usando as categorias de Goffman (1988, p. 59).

Em conformidade com o exposto acima, Bourdieu (1998c, p. 166) afirma:

> O bairro chique, como um clube baseado na exclusão ativa das pessoas indesejáveis, consagra simbolicamente cada um de seus habitantes, permitindo-lhe participar do capital acumulado pelo conjunto dos residentes: ao contrário, o bairro estigmatizado degrada simbolicamente os que o habitam, e que, em troca, o degradam simbolicamente, porquanto, estando privados de todos os trunfos necessários para participar dos diferentes jogos sociais, eles

[38]- "*O termo estigma será usado com referência a um atributo profundamente depreciativo"*. (Goffman, 1988, p. 13). Refere-se à discriminação decorrente da relação entre atributo e um estereótipo formulado por um "normal", segundo a própria terminologia do autor. Manifesta-se contra "*abominações do corpo, deformidades físicas e de caráter, diferenças étnicas, religiosas e de classe social"*.

> não têm em comum senão sua comum excomunhão. A reunião num mesmo lugar de uma população homogênea na despossessão tem também como efeito redobrar a despossessão, principalmente em matéria de cultura e prática cultural...

E, no presente estudo procurávamos obter informações no sentido de apreender se esses fatores sociais simbólicos relacionados com o bairro interferem na dinâmica interna das escolas e na escolha das escolas pelas famílias dos alunos ou por eles próprios.

Consideramos essa possibilidade embora sabendo das limitações impostas por vários fatores a uma escolha deliberada da escola pública por parte dos alunos ou de suas famílias.

Em 1998, ano em que os alunos informantes dessa pesquisa ingressaram no Ensino Médio, com raras exceções, havia, por determinação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a prática do sorteio para as escolas mais concorridas, situadas nos bairros mais centrais e do atendimento da demanda pela proximidade da escola em relação ao bairro de moradia do aluno, ou bairro em que cursou o Ensino Fundamental, Ciclo II (de 5ª a 8ª série). Os critérios foram alterados em virtude das críticas sofridas pela Secretaria da Educação, e veiculadas pela grande imprensa. Segundo Supervisores de Ensino entrevistados[39], anualmente, é divulgada pela Secretaria da Educação a Resolução que estipula o critério para o Atendimento de Demanda por Matrículas nos vários níveis de Ensino e inclusive, no Ensino Médio. Portanto, não há um critério permanente, podendo ser alterado todos os anos.

De 1999 para cá, os alunos no final da 8ª série, na escola em que estudam, fazem três opções de escolas de Ensino Médio onde pretendem matrícula. Estas opções são encaminhadas à Diretoria de Ensino Médio, de acordo com as vagas oferecidas. Antes do final do ano as escolas, tanto receptoras dos alunos quanto as que os enviam, recebem as listagens e o aluno no final da 8ª série já sabe em que escola obteve vaga para matrícula no

[39]- Entrevista realizada com Supervisores de Ensino, na Diretoria de Ensino Regional Leste - Campinas em 17/08/2001.

Ensino Médio estadual. No ano seguinte, em janeiro, são abertas em cada unidade escolar as inscrições para os alunos disputarem possíveis vagas remanescentes. De onde se deduz que há de fato, hoje mais opções para que os alunos escolham suas escolas, ficando essa escolha condicionada por fatores de várias ordens, como veremos mais adiante.

Há toda uma articulação entre as escolas para o atendimento dos alunos egressos de Escolas Públicas, estaduais e municipais, de um mesmo bairro ou de bairros próximos, no sentido de garantir vagas, priorizando a proximidade do bairro da escola cursada no nível anterior de escolarização. Sobre esse aspecto não podemos deixar de considerar que, a partir do Decreto 40.473, de 21/11/1995 (DOE - 22/11/1995), houve a Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual[40], cujo critério de distribuição das unidades escolares baseou-se nas várias faixas etárias. Segundo o decreto governamental tal reorganização visava maior racionalização de investimentos, com adequação do equipamento escolar no atendimento da clientela e da questão pedagógica; mas sabe-se que visava também *separar as unidades escolares de ensino de 1º grau das unidades escolares de ensino de 2º grau*, segundo designação da época, anterior à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, tendo em vista a possibilidade de Municipalização do Ensino de 1º grau. Essa reorganização feita a partir de critérios de interesse da organização do Estado, criou sérios problemas para os pais que tiveram diminuídas suas opções, tendo muitas vezes que matricular filhos em escolas diferentes, em horários diferentes, e precisando inclusive pagar transporte porque as escolas muitas vezes ficavam distantes da moradia. Após alguns protestos, não muito organizados, algumas soluções foram dadas aos casos mais difíceis, porém prevaleceu a imposição da norma.

No tocante ao Ensino Médio, segundo o Supervisor de Ensino de uma das Diretorias de Ensino de Campinas, não há problema de falta de vagas, e uma verdadeira rede dá atendimento à demanda por Ensino Médio em Campinas. Com a concepção da

[40]- Sobre tal questão ver também Souza, Ap. Neri, **A racionalidade Econômica e a política educacional em São Paul**o. In: *Trabalho & Crítica* - Nete, São Leopoldo, Ed. Unisinos, n. 2, set/2000, p. 114.

escola flexível[41], há uma variedade de escolas que oferecem cursos estruturados de maneira diversa da que estrutura os cursos do Ensino Regular. Na esfera estadual, além das escolas que oferecem Ensino Médio Regular (72 escolas), existem as escolas que também oferecem Ensino de Suplência, como o da Escola Alfa, dentro da modalidade de Educação de Jovens e Adultos[42], *destinada a aqueles "que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade certa"* (Brasil, LDB. n. 9394/96: 20/12/96); os Supletivos Modulares como o oferecido pelo Centro Supletivo da Unicamp e o Centro Supletivo do bairro Costa e Silva; os exames supletivos realizados pelos Sistemas de Ensino; o Ensino à Distância com Tele-sala, como na E.E. Orosimbo Maia. Na esfera privada, as escolas, confessionais ou laicas, atendem clientelas dos mais diferentes perfis, desde as mais exigentes que buscam ensino competitivo visando as melhores universidades, até aquelas que estão interessadas apenas na obtenção do certificado de conclusão do Ensino Médio. Há ainda algumas escolas privadas que "*atendem um grande número de alunos a preços acessíveis e com pouca exigência, dentro do ensino flexível, possibilitando ao aluno terminar o curso médio em poucos meses, dependendo de sua capacidade"* (Supervisor de Ensino, Campinas: 2001).

Segundo o Supervisor de Ensino entrevistado, as políticas implantadas pela Secretaria de Educação para melhorar a progressividade dentro da rede estadual, como a da Progressão Continuada para o Ensino Fundamental e da Progressão Parcial para o Ensino Médio e da Recuperação, paralela e intensiva, levam a um fluxo muito grande dos alunos que não ficam mais retidos. "*E esse dinamismo gera o enxugamento da rede e a não falta de vagas. Além de ter opções mais rápidas para concluir o Ensino Médio"* (Supervisor de Ensino, Campinas: 2001).

---

[41]- Escola Flexível - Termo empregado várias vezes por Supervisor de Ensino - da Diretoria Ensino - Campinas, referindo-se à flexibilização das normas pedagógicas, das práticas e dos conteúdos curriculares.

[42]- Segundo Resolução da SE - 11 de 27/10/2000, a Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental e médio poderá ser organizada de acordo com as seguintes alternativas: **I-** Cursos supletivos com presença obrigatória, conforme disposto nas Normas Regimentais Básicas e Resolução da SE nº4 e 7 de 15 e de 19/01/1998, respectivamente. **II-** Curso supletivo com atendimento individualizado e presença flexível desenvolvido por meio do Telecurso 2000. **III-** Curso supletivo com atendimento individualizado, com presença flexível conforme proposta pedagógica dos Centros Estaduais de Educação Supletiva (CEES).

De acordo com tais informantes da Diretoria de Ensino de Campinas, acima referida, o que ocorre é uma maior dificuldade para atendimento de vagas nas escolas mais centrais. De fato, são as mais procuradas por várias razões, práticas e simbólicas, que vão desde a maior facilidade de acesso, ou por estarem em bairros a meio caminho entre a casa e o trabalho, ou por estarem próximas do local de trabalho, ou por serem bem servidas por transportes coletivos, como pela suposição, expressa por vários alunos entrevistados, de que seu "*ensino é melhor e seus professores mais competentes"*.

> A qualidade é muito ruim das escolas lá de perto de casa. E como eu já tinha estudado aqui na 8ª série, minha mãe achou melhor me colocar e a meus irmãos aqui nesta escola (Mirele, Escola Alfa, 2000).

> Olha, esta escola, (Escola Alfa) já foi sensacional. O Pedro (irmão da aluna) estudou aí. Uma ocasião o Pedro estava com problemas com notas, com faltas e a professora me chamou, conversou comigo. Ela queria ajudar ele, porque ela sentiu que ele tinha condições. Então ela chamou a mãe para ajudar. Eu admiro; eu gosto muito desta escola. Por isso achei ótimo a Sônia ter vindo para cá, já que veio morar com a irmã, aqui perto da escola tem bons professores aí. Agora, lá (em Souzas) não tem. Os professores lá, agora são péssimos (D. Isa, mãe da Sônia, Escola Alfa, 2000).

Essas considerações mais gerais sobre como funciona o acesso às escolas públicas de Ensino Médio, acrescidas das informações dadas nos tópicos a seguir, sobre a grade curricular, a carga horária, sistemáticas de avaliação dentro da concepção da "escola flexível", que muito influenciam na progressividade dentro da rede estadual, são fundamentais para a compreensão da posição das escolas estaduais no espaço educacional de Campinas, no início do século XXI, e de como essa posição se reflete nas disposições dos alunos perante o conhecimento transmitido pela escola, nas suas apropriações sobre o sentido da escolaridade em suas vidas, em seus projetos de futuro, na ampliação ou diminuição do campo das possibilidades sociais desses alunos, majoritariamente pertencentes às camadas populares.

Porque os textos legais, tanto os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, Mec. 1999), quanto as Diretrizes para a Implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo (São Paulo. CEE - Nº 09/2000 - CEM - 11/10/2000), adotam um discurso democrático, de inclusão das camadas populares pela ampliação de sua participação nesse nível de ensino, alertando os profissionais da escola para esse cenário "de maior pluralidade da clientela", e para a necessidade de um processo permanente de capacitação docente com o envolvimento do professor nesse processo.

Essas afirmações, no entanto, correm o risco de levar a interpretações simplificadoras da situação das escolas e de seus alunos, sugerindo que ela decorre das ações exclusivas de um dos agentes do processo educativo, o professor, **como se os aspectos marcantes da estrutura e funcionamento das escolas da rede pública não desempenhassem papel crucial nas disposições dos agentes, professorese alunos.** Essa é uma das questões que consideramos relevante, sobretudo por dois aspectos também considerados por Souza (2000): 1- um deles refere-se à redução do número de salas de aula, e até de escolas.

Em 1996, um ano após a implantação do Programa de Reorganização foram fechadas oito mil e dezesseis (8.016) classes e setenta e sete (77) escolas, sendo que apenas 63% das escolas haviam sido reorganizadas até o momento desse levantamento (*op. cit.* p. 114). E as classes, segundo os padrões impostos pela reorganização, dentro da lógica da racionalidade econômica, deveriam ser organizadas com o mínimo de quarenta (40) alunos nas séries iniciais e de quarenta e cinco (45) nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, provocando superlotações em salas de aula, construídas para um número menor de alunos. 2- o outro aspecto refere-se à intensificação do trabalho docente, sobretudo nas séries finais e no Ensino Médio, com aumento das turmas e do número de alunos por professor, inclusive porque houve também a diminuição de uma hora-aula/dia, em cada turno escolar, obrigando professores de algumas disciplinas a darem uma hora-aula semanal em cada classe, precisando lecionar em trinta (30) a quarenta (40) classes para completar a sua jornada, o que equivale a ter um número exagerado de alunos, além da multiplicação das suas tarefas burocráticas, afetando a qualidade do seu trabalho.

Concomitantemente ocorreu um aumento do desemprego e da fragmentação das aulas para professores não efetivos. Ou seja, houve uma racionalização dos custos associada a uma série de medidas, tais como a potencialização do uso de prédios, descentralização, a melhoria do fluxo de alunos pelo sistema, etc., mas também uma série de decorrências dessas medidas bastante negativas. O que pretendemos apreender é em que medida esses aspectos da organização da escola estadual se refletem nos projetos de futuro, e nas representações da educação, desses jovens estudantes e trabalhadores.

Buscando ir além das aparências, e com o objetivo de apreendermos as diferenças e semelhanças nas clientelas dessas duas escolas de Campinas, onde realizamos nosso trabalho de campo, passamos, primeiramente, a uma breve caracterização das escolas a partir de sua localização no espaço urbano, sua história, alguns componentes estruturais e de funcionamento específico e depois, passamos à identificação das origens sociais e situação de classe da clientela de ambas escolas.

Os jovens e a Escola Alfa: Um pouco da história da escola e de seu funcionamento

A Escola Alfa é uma das setenta e duas (72) escolas estaduais de Ensino Médio de Campinas no ano de 2001. Situa-se no Bairro do Cambuí, antigo Bairro Cambuizal, em que no ano de 1800 foi levantada a primeira Igreja de Campinas, a Capela Santa Cruz, no Largo Santa Cruz, na época, local de parada de tropeiros.

Neste bairro, no século XIX, foram construídos casarões de Barões do Café e de famílias abastadas da época, dos quais restam apenas alguns poucos. Desde então, o Cambuí ganhou o estatuto de bairro nobre, onde, no início do século XX, localizavam-se três importantes clubes recreativos campineiros: o Ponte Preta, que surgiu na Rua Júlio de

Mesquita, o Tênis Clube, situado na Coronel Quirino e o Clube Regatas, na rua Maria Monteiro (Faria, ***Diário do Povo***, Campinas; 18/11/1982 – CMUHE).

No período que vai de 1920 até a década de 40, os sobrados e bangalôs de estilo europeu predominavam, muitas vezes mesclando as várias tendências arquitetônicas e simbolizando prestígio e realização das famílias tradicionais.

Num processo que se inicia no final dos anos 40 e vai até o início da década de 70, alguns bairros novos surgiram, como o Nova Campinas e muitas famílias abastadas mudaram-se do Cambuí. Os velhos casarões, construídos em terrenos de mais de 1000 metros quadrados, começaram a dar lugar aos edifícios de luxo.

Foto 1: bairro do Cambuí, Março 2002. Arquivo pessoal da pesquisadora

Na década de 50, o antigo bairro de elite passou a ser dominado pelas classes médias. A especulação imobiliária se fez sentir e pressionou muitas famílias a venderem

suas propriedades. Outras até hoje resistem porque, embora sofram com a falta de segurança, com o trânsito intenso, o Cambuí até hoje é o bairro mais diferenciado da cidade. Os edifícios residenciais de alto padrão substituíram as residências antigas, demolidas ou preservadas e transformadas em bancos comerciais ou estatais, escolas tradicionais, de idiomas, lojas de roupas, bares, restaurantes, cafés ou clínicas, Há a predominância do comércio mais sofisticado da cidade, fora dos Shopping Centers.

É ainda no Cambuí que estão situadas algumas instituições tradicionais da cidade como o Hospital Irmãos Penteado, o Colégio Progresso, a Praça da Imprensa Fluminense onde fica o Centro de Convivência Cultural, com dois teatros importantes da cidade: o Teatro Municipal e o Teatro de Arena. Além desse centro cultural, os bares e restaurantes transformam o Cambuí no espaço de lazer noturno mais central da cidade.

A questão da segurança ligada ao aumento da violência urbana trouxe de volta, nas últimas décadas, para os edifícios de apartamentos, muitos dos antigos moradores que haviam saído anos antes para bairros novos e mais prestigiados.

O Cambuí, em 2001, possui uma população de alta renda coexistindo com um população de renda média ou de renda mais modesta, popularmente designada como classe média, que resiste como pode à pressão das imobiliárias para a venda de suas casas. De um bairro eminentemente residencial horizontal, o Cambuí verticalizou-se, após o final dos anos 80, possuindo 23.508 apartamentos em 1997. Há uma população de 30 mil habitantes numa área de 2,3 milhões de metros quadrados, configurando alta densidade demográfica. Além disso, o Cambuí é um bairro que tem uma função de ligação entre bairros, sendo intensamente freqüentado por uma população circulante. (Versignasse, ***Correio Popular***, Campinas, 11/12/1995 –CMUHE 000373)

E, em meio a toda esta versatilidade do bairro, num ponto nobre situa-se a Escola Alfa.

Autorizada a funcionar como Grupo Escolar pelo DOE de 11-22/03/1935 foi regulamentada pelo Decreto de 12-13/10/1944. Por essa época, o país e o próprio Estado de São Paulo passavam por mudanças significativas na composição das forças sociais que

disputavam a hegemonia do poder e buscavam acomodações no espaço social e político pós-Revolução de 1930.

Os novos grupos dominantes e os setores médios da população, vinculados aos setores produtivos urbanos e estamentos burocráticos, que se contrapunham à velha oligarquia rural e grupos dirigentes mais tradicionais, demonstravam um grande interesse na expansão do setor educacional. Viam nessa expansão um fator para o desenvolvimento do país, para a formação de uma identidade nacional, bem como a possibilidade de ascensão social para os setores médios, por permitir "*ostentar e obter um acréscimo de prestígio social"* (Romanelli, 1984, p. 110).

Em 1932, como já expusemos no capítulo anterior, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores e intelectuais, expondo as contradições ideológicas e de interesses vinculados à educação escolar, revelando a força do movimento de *entusiasmo pela educação,* surgido na década de 20, que atribuía um papel político imprescindível à educação: "*... o país é uma nacionalidade em ser e só a educação pode tornar efetivo o processo de constituição da nação..."* (Carvalho, 1998, p. 351). A educação, na visão dos reformadores, deveria estar em consonância com os imperativos da época, vinculando-se ao meio social e suas transformações.

E uma ação mais intensa do Estado era preconizada para garantir a educação como um direito de todos, sendo as questões como gratuidade, obrigatoriedade, laicidade e co-educação, as questões mais fortemente discutidas, sobretudo com os defensores dos interesses da Igreja Católica, incansável na luta por manter o "quase" monopólio que detinha na administração da educação escolar. E, defendiam também a ação do Estado no sentido de se estabelecerem as necessárias diretrizes gerais para a educação nacional.

Há uma certa concomitância entre os movimentos encabeçados por intelectuais e as pressões das camadas médias e populares por mais educação escolar. As camadas médias exigem mais escolas de ensino médio e as camadas populares, escolas de ensino primário. A partir dos anos 30, há um aumento da demanda escolar e, de fato, uma grande

expansão do ensino. Em 1920, a taxa de escolarização, na faixa de 5 a 19 anos, ou seja, a faixa etária escolarizável, era de 9% e em 1940 já era de 21,43% (Romanelli, 1984, p. 64).

A expansão do sistema de ensino correlacionada com as mudanças na estrutura social, política e produtiva ocorre paralela à expansão do mercado dos bens simbólicos, sobretudo o mercado de livros, em que havia uma participação efetiva dos Estados, das instituições religiosas e de órgãos de imprensa. (Miceli, 2001). Além de empreendimentos de pequeno porte, editoras de médio porte e algumas editoras de grande porte dedicavam-se a publicação de livros didáticos, romances de amor e policiais e poesias. Houve um aumento do contingente de leitores que se firmaram como leitores de um determinado estilo de obra literária, e ao mesmo tempo, um aumento da demanda por formação de letrados, futuros consumidores de bens simbólicos impressos, inclusive jornais e revistas.

E a fundação da Escola Alfa, em Campinas, reflete toda essa conjuntura, essa interligação de fatores econômicos, políticos, sociais e simbólicos, predominantes na década de 30.

Essa escola, no início de sua existência, e durante décadas, ministrou ensino a crianças e jovens das camadas médias da sociedade campineira. É uma escola com sessenta e sete (67) anos e nos últimos anos da década de 90, passa por mudanças substanciais na configuração de sua clientela escolar. Atualmente, muito heterogênea em termos de origem social e espacial, contando com um número expressivo de alunos, no Ensino Médio, moradores de bairro distantes e de alunos trabalhadores, com origem social nas camadas populares. Há um processo progressivo de distanciamento da escola em relação ao seu passado. Este processo amplia o deslocamento da escola, ao nível do Ensino Médio principalmente, em relação ao bairro, que se acirra ainda mais no ano de 2001, também porque a escola optou por implantar o ensino de Suplência no Ensino Médio, possibilitando a conclusão do curso em apenas dezoito (18) meses, com redução pela metade da carga horária do curso.

Quanto ao seu aspecto físico, a Escola Alfa, antigo Grupo Escolar, destaca-se por sua construção assobradada e despojada, ocupando quase todo um quarteirão. Possui onze (11) salas de aula, com funcionamento nos três turnos: nos dois turnos do diurno,

funciona o Ensino Fundamental, Ciclo II, sendo que no matutino são dez salas de aula, das quais cinco salas são de 7ª série e cinco de 8ª série; no vespertino, são onze (11) salas de aula, sendo seis de 5ª série e cinco de 6ª série, e no noturno, funciona o Ensino Médio Regular com três salas e o Ensino de Suplência, com sete salas. Dá atendimento também a um grupo de deficientes auditivos. A escola possui ao todo mais ou menos 1.150 alunos.

Foto 2: escola Alfa, Março 2002. Arquivo pessoal da pesquisadora

No andar térreo, da parte antiga do prédio, ficam a sala de direção, a secretaria, a sala dos professores, a sala da coordenação, a sala dos microcomputadores, a sala de vídeo, a Biblioteca e o laboratório. No andar de cima, na parte antiga, bem como na parte nova, as salas de aula. Descendo as escadas, chega-se ao pátio, que possui uma quadra desportiva, e uma cantina. Há ainda a zeladoria e em todos os andares, sanitários.

Foto 3: Escola Alfa, Março 2002. Arquivo pessoal da pesquisadora

No ano de 1999 por ocasião da aplicação dos questionários, observávamos a intensa utilização da Biblioteca pelos alunos, na elaboração de trabalhos em equipe ou individuais. Segundo a vice-diretora, os microcomputadores são utilizados em aulas, nas mais diversas disciplinas. Os professores receberam treinamento para ministrarem aulas com o computador. Entretanto há um problema: a escola tem dez computadores, utilizados cada vez por vinte alunos, enquanto os demais permanecem em sala de aula fazendo outra atividade, havendo um revezamento posterior das turmas, em outro dia de aula. Esse esquema leva ao uso esporádico do computador por disciplina.

Os alunos do Ensino Fundamental dessa escola são provenientes, na maioria, da E. E. "Cristiano Wolkart", situada no Bairro da Nova Campinas e que atende alunos de 1ª a 4ª série, do Ensino Fundamental, Ciclo I. Por outro lado, os egressos da Escola Alfa, raramente, ficam para fazer o noturno na própria escola, indo na maioria das vezes para outras escolas estaduais de Ensino Médio diurno como E. E. "Carlos Gomes"; E. E. "Culto

à Ciência"; E. E. "Aníbal de Freitas"; E. E. "Adalberto Nascimento". Alguns, ainda, vão para escolas particulares.

Segundo a Coordenadora do período noturno, o Projeto Pedagógico da Escola procura contemplar as necessidades dos alunos dentro de uma visão de escola que promove o aluno, que *favorece as relações interpessoais entre alunos de segmentos sociais bastante diferentes*. Procuram trabalhar o melhor possível dento das limitações de toda ordem que possuem.

Esta escola central tem contado com atuação de voluntários. Em 2000, alguns atuaram dentro da proposta feita por uma grande empresa do setor de Telecomunicação, "Amigos da Escola", em que universitários ou funcionários de grandes empresas se apresentavam na escola e ofereciam alguma ajuda: palestra sobre vocações e profissões, projetos para fazer experimentos de física ou química. Observamos haver sido um trabalho de "boas intenções", mas não incorporado na dinâmica da escola, dentro de uma visão do voluntariado sem continuidade, benemerente e não profissional.

Em 2001, a escola não tinha muitos voluntários desse tipo, mas estabeleceu uma parceira com a PUCCAMP (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) e com a UNIP (Universidade Paulista), para a realização de estágios dos licenciados em Psicologia. Em contrapartida, tem havido o encaminhamento de alunos da escola para os ambulatórios de Psicologia das duas universidades. Segundo a Coordenadora há muita demanda desse serviço em função dos problemas familiares e do aumento do uso de drogas por alunos da escola.

O aumento do uso de drogas é um fato comum a todas as escolas, e o maior problema é a dificuldade para controlar a ação de traficantes, *"cada vez mais insidiosa"* (Coordenadora Pedagógica, 2001).

Segundo o Plano de Gestão da Escola Alfa, essa é uma das maiores dificuldades do período noturno, ao lado de outras muito específicas do período, como *"ausência de regras e de firmeza na cobrança das mesmas; dispersão, cansaço e fome dos alunos; dificuldades para um tratamento respeitoso entre colegas, com falta de tolerância*

com as dificuldades do "outro"; falta de material escolar para fazer pesquisas e hábito de fumar e usar drogas no interior da escola". Essas questões são os desafios que a comunidade escolar procura superar.

E como já expusemos acima, o Ensino Médio funciona só no período noturno. Na gestão de Mário Covas houve a reorganização da rede estadual (Decreto nº 40.473, de 21/11/1995), no sentido de separar o Ensino Médio do Ensino Fundamental, visando a diminuição de custos e melhor aproveitamento dos recursos pedagógicos, como antes já exposto, porém, alegando a inconveniência do contato entre os alunos de diferentes faixas etárias, levou a toda uma redistribuição dos alunos para atender a essa norma, com fechamento do Ensino Médio em vários escolas ou o seu deslocamento para o período noturno, tornando claro que o objetivo explicitado ocultava a intenção de definir a vocação da escola, para o Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio, tendo em vista a proposta de Municipalização do Ensino Fundamental.

No âmbito da escola, segundo a Vice-diretora, um motivo para a opção de funcionamento do Ensino Médio, apenas no período noturno, foi de ordem administrativo-pedagógica, no sentido de melhor equacionar as tensões decorrentes do uso do rigor disciplinar com os alunos do Ensino Fundamental, não aceito pelos alunos do Ensino Médio, que dispunham de um tratamento mais liberal.

Em 1999, foi feita uma tentativa de abrir o Ensino Médio diurno, mas tiveram uma série de problemas disciplinares e administrativos, tendo havido, também, segundo ainda, as informações da vice-diretora, um aumento da procura por vagas no Ensino Fundamental. Essa posição veio ao encontro das diretrizes da Secretaria da Educação de São Paulo, no sentido de não misturar alunos com faixas etárias diferentes, priorizando o Ensino Fundamental.

Tudo indica que a opção pelo Ensino Médio Noturno deu-se dentro desse cenário. Porém, há a versão segundo a qual foi uma opção da escola eliminar o Ensino Médio diurno, *"com o objetivo de não ficarem com aquela clientela das camadas médias, que desvaloriza o professor e a escola e que estuda contrariada na Escola Pública"* (Coordenadora Pedagógica, 2001).

Segundo a entrevistada, normalmente esses alunos não obtiveram sucesso na escola privada e vêem como castigo terem de estudar na Escola Pública. Também, porque muitas vezes os pais, na tentativa de reverterem o insucesso dos filhos, costumam ameaçá-los com tal transferência, reforçando a discriminação contra a Escola Pública. Voltaremos a essa questão mais adiante, abordando outros fatores que são usados como justificativa para a presença de jovens das camadas médias no ensino noturno desta escola.

E, a escolha de que o Ensino Médio funcionasse apenas no período noturno levou a uma situação de penalizar os alunos da primeira série do Ensino Médio, egressos do Ensino Fundamental da própria escola, e, em sua maioria, apresentavam uma trajetória escolar de sucesso, muito novos, que não trabalhavam, configurando o perfil do aluno diurno. Para esses alunos havia três opções: a) estudar à noite; b) estudar numa escola pública mais distante de sua casa; c) pagar para estudar numa escola privada. São poucos os que acabam indo para o noturno, mesmo porque, atualmente e segundo a assessora da Diretoria de Ensino, somente os jovens com mais de 16 anos de idade podem ser matriculados no período noturno, e essa determinação atende às exigências do Estatuto da Criança e do Adolescente. E toda essa questão sobre o funcionamento do Ensino Médio apenas no período noturno, na Escola Alfa, nos leva a indagar sobre os motivos que realmente conduzem a essas tomadas de posição, sobre quem são os que, de fato, as tomam, e a quem essas medidas beneficiam, porque geralmente não contam com o apoio dos professores das escolas, sobretudo dos efetivos, e dos alunos.

Assim, os alunos da Escola Alfa não são, em sua maioria, os egressos da própria escola: são provenientes dos mais diferentes bairros da cidade, próximos ou distantes, havendo uma incidência maior daqueles vindos do Jardim Planalto, Jardim Flamboyant, Chácara da Barra e Proença. Poucos são moradores do próprio bairro da Escola.

Em 1999, a Escola Alfa fez adesão ao Ensino de Suplência para Jovens e Adultos. Essa adesão conduziu a uma predominância do Ensino de Suplência sobre o Ensino Regular. Em 2000, eram 11 (onze) salas de aula no noturno, com aproximadamente 480 alunos, sendo que em apenas 3 (três) havia o Ensino de Suplência; em 2001, das 10

(dez) salas ocupadas, 7 (sete) são para a Suplência e apenas 3 (três) de Ensino Regular (uma (1) de cada série).

Em 2001, são quatrocentos e quarenta e oito (448) alunos do Ensino Médio e desses, trezentos e vinte e três (323) alunos estão no Ensino de Suplência e apenas cento e vinte e cinco (125) no Ensino Regular, distribuídos da seguinte forma: quarenta (40) alunos na 1ª série; quarenta e dois (42) alunos na 2ª série e quarenta e três (43) alunos na 3ª série. A validade do certificado é a mesma, formalmente. Mas não há dúvida de que esse fato fortalece ainda mais o fenômeno da "inflação escolar", atribuindo certificados cada vez mais desvalorizados, criando aspirações incompatíveis com as oportunidades preconizadas (Bourdieu, 1983b, 116).

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
QUADRO CURRICULAR – ENSINO MÉDIO – LEI FEDERAL 9394/96
RESOLUÇÃO SE – 07 E 10/98 – TURNO NOTURNO

U.E ESCOLA ALFA			
Carga horária anual	800	Início do Curso	2001
Carga horária total	2400	Módulo	40 Semanas
Hora/semanais	20	Horas/dia	4

	Componentes curriculares	Ano/série		
		2001 1ª série	2002 2ª serie	2003 3ª série
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	04	04	04
	História	02	02	02
	Geografia	01	01	01
	Matemática	04	04	04
	Física	02	02	02
	Química	02	02	02
	Biologia/Programa de Saúde	02	02	02
	Educação Física	-	-	-
	Educação Artística	01	01	-
TOTAL	**BASE NACIONAL COMUM**	**18**	**18**	**17**
PARTE DIVERSIFICADA	Língua estrangeira moderna/Inglês	02	02	02
	Técnicas de Redação	-	-	01
TOTAL	PARTE DIVERSIFICADA	02	02	03
CARGA HORÁRIA TOTAL		**20**	**20**	**20**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR

QUADRO CURRICULAR – ENSINO MÉDIO – LEI FEDERAL 9394/96

RESOLUÇÃO SE – 07 E 10/98 – SUPLETIVO ENSINO MÉDIO NOTURNO

3 SEMESTRES

U.E ESCOLA ALFA			
Carga horária semestral	400	Início do Curso	2001
Carga horária total	1200	Módulo	40 Semanas
Hora/semanais	20	Horas/dia	4

	Componentes curriculares	Ano/série		
		1º sem/2001 1º termo	2º sem/2001 2º termo	1º sem/2001 3º termo
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	04	04	04
	História	02	02	02
	Geografia	02	02	02
	Matemática	04	04	04
	Física	01	02	02
	Química	02	01	02
	Biologia/Programa de Saúde	02	02	02
	Educação Artística	01	01	-
TOTAL	**BASE NACIONAL COMUM**	**18**	**18**	**18**
PARTE DIVERSIFICADA	Língua estrangeira moderna/Inglês	02	02	02
TOTAL	PARTE DIVERSIFICADA	02	02	02
CARGA HORÁRIA TOTAL		**20**	**20**	**20**

Na Escola Alfa, o Ensino Médio Regular Noturno, seguindo as determinações da Resolução S.E. 07, de 19/01/1998 e da S.E. 10, de 23/01/1998, tem oitocentas (800) horas anuais e o curso é realizado num módulo de quarenta (40) semanas, que devem totalizar duas mil e quatrocentas (2.400) horas. Os alunos têm uma jornada diária de quatro (4) horas-aula, com cinqüenta (50) minutos de duração.

A grade curricular da Escola, aprovada pelo Conselho da Escola, é formada pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum e dos da Parte Diversificada. A

Base Nacional Comum está distribuída da seguinte maneira: Língua Portuguesa e Matemática (quatro (4) aulas por semana, em cada série); História, Física, Química e Biologia (duas (2) aulas por semana, em cada série); Geografia (uma (1) aula por semana, em cada série); Educação Artística (uma (1) aula semanal, nas duas primeiras séries). No noturno não há aula de Educação Física.

A Parte Diversificada é constituída por uma Língua Estrangeira Moderna – Inglês (duas (2) aulas semanais por série) e, na 3ª série, Técnica de Redação (uma (1) aula semanal). Não há aulas de Filosofia ou Sociologia, como há na Escola Beta.

O Ensino de Suplência tem quatrocentas (400) horas semestrais, sendo que o curso completo é feito em vinte (20) semanas, num total de mil e duzentas (1.200) horas. Cada semestre corresponde a um ano de Ensino Regular. Os alunos têm, também, quatro (4) horas-aula diárias.

Os componentes curriculares são basicamente os mesmos do Ensino Regular, distribuídos da seguinte forma: 1) – compondo a Base Nacional Comum temos Língua Portuguesa e Matemática (com quatro (4) aulas semanais em cada série); História, Geografia e Biologia (com duas (2) aulas semanais, por série). Física, com uma (1) aula semanal na 1ª série e duas (2) aulas semanais, respectivamente, na 2ª e na 3ª série. Química tem duas (2) aulas semanais na 1ª série, uma (1) aula semanal na 2ª série e duas (2) aulas semanais na 3ª série. A Educação Artística tem uma (1) aula semanal na 1ª série e na 2ª série. 2)- compondo a Parte Diversificada, duas (2) aulas semanais de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, por série, por semestre.

Observa-se que as duas disciplinas contempladas com maior carga horária são Língua Portuguesa e Matemática (4 aulas semanais). No caso das demais, a jornada semanal oscila entre duas e uma aula, dependendo da série, configurando aquilo que já expusemos anteriormente - o professor do Ensino Médio, para completar a carga horária, precisa trabalhar com muitas classes, o que provoca efeitos graves para a qualidade do ensino.

A explicitação dos componentes curriculares, a carga horária, nos leva a observar que em função de uma série de fatores, dentre eles, a diminuição das horas-aula diárias de cinco para quatro, **o currículo da Escola preenche o mínimo necessário para atender as exigências legais** Quando comparamos a grade curricular desta escola pública, que difere muito pouco da de outras escolas públicas, com a de escolas privadas destinadas às frações das *novas classes médias* e das *elites*, nos certificamos de que a diferença de conteúdo e dos resultados, vai além da questão qualitativa, determinada por fatores de várias ordens (equipamento escolar, procedimentos pedagógicos, capital cultural e social dos alunos, tempo dedicado aos estudos, acesso a bens simbólicos, etc.) passando também pelo quantitativo: enquanto nas escolas públicas noturnas, os alunos têm vinte (20) aulas semanais, e nas diurnas vinte e cinco (25), naquelas escolas, o total dos componentes obrigatórios varia de trinta e uma (31) a trinta e três (33) horas semanais, além da parte complementar que pode alcançar entre quinze (15) e dezessete (17) horas semanais (Almeida, 1999). O que fica claro é que a questão da cisão entre as escolas públicas e as privadas de alto nível não pode ser colocada apenas em termos de competência ou não de seus professores, como tem sido veiculado pelos órgãos de imprensa, e apropriado pelo senso comum. Trata-se de uma questão estrutural, refletindo as divisões de classes, as relações entre Estado e os grupos dominantes no atendimento de seus interesses e na maneira pela qual se dá o gerenciamento dos recursos públicos e a definição de prioridades, as quais condicionam as políticas públicas de educação.

Currículo do Ensino médio no Colégio São Marcos

	MATERIAS	COMPONENTES CURRICULARES	1ª série	2ª série	3ª série
NÚCLEO COMUM	Matemática	matemática	5	4	4
	Ciências Experimentais	Biologia e Programa de Saúde	4	3	2
		Física	4	3	3
		Química	-	4	4
		Laboratório (Biologia e Química)	-	-	1
	Estudos de Letras e Artes	Português	5	4	4
		Inglês	2	2	2
	Estudos Históricos e Geográficos	Geografia	-	2	3
		História	4	4	4
	Filosofia	Filosofia e Cultura religiosa	3	2	-
	Orientação	Orientação Educacional	1	-	-
	Educação Física	Educação Física	2	2	2
TOTAL DO NÚCLEO COMUM E ATIVIDADES			30	30	29
PARTE DIVERSIFICADA	Eletivas	Arte Cinética: cinema e vídeo	-	2	-
		Biologia Experimental	-	2	-
		Economia e Adm. de Empresas	-	2	-
		Constr. a Cidadania: Hist. e Política	-	2	-
		Linguagem arquitetônica	-	2	-
		Teoria e Prática em Área Social	-	2	-
TOTAL DAS ELETIVAS			-	2	-
AVALIAÇÃO SEMANAL			1	1	1
TOTAL DOS COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS			31	33	30
PARTE COMPLEMENTAR	Recuperação permanente	Biologia e Programa de Saúde	1	-	-
		Filosofia	1	-	-
		Física	1	1	-
		História	1	-	-
		Matemática	1	1	-
		Português	1	1	-
		Química	1	1	1
	Opções paracurriculares	Ação Comunitária	2	2	2
		Aprofundamento em Física	-	-	2
		Aprofundamento em Química	-	-	2
		Coral	2	2	2
		Leitura Crítica	-	-	2
		Linguagem Arquitetônica	-	-	2
		Teatro	2	2	2
		Treinamento esportivo	2 ou 4	2 ou 4	2 ou 4
TOTAL DA PARTE SUPLEMENTAR			15 ou 17	12 ou 14	17 ou 19

Extraído da tese de Doutorado Unicamp – Escola dos Dirigentes Paulistas. Ana M. F. Almeida – 1999. p. 127.

Os Alunos da Escola Alfa: características gerais

Jovens estudantes de escola pública noturna são identificados como pertencentes, exclusivamente, às camadas populares. De fato, estes constituem a grande maioria da clientela. No entanto, em algumas escolas, há um contingente significativo, embora minoritário, de jovens estudantes das camadas médias, em suas frações mais baixas. É o que ocorria na Escola Alfa, por ocasião da pesquisa.

Essa afirmação baseia-se nos dados obtidos a partir da análise do questionário aplicado e das entrevistas realizadas, onde consideramos como indicadores sociais a situação sócio-profissional do pai e da mãe, escolaridade do pai, da mãe e dos irmãos, e, na medida do possível, indicadores de renda. Segundo o Plano de Gestão da Escola Alfa, um terço (1/3) dos alunos do Ensino Médio dessa escola são provenientes de escolas privadas, enquanto dois terços (2/3) de alunos são provenientes de escolas públicas. Essas informações, por envolverem, em alguma medida, a presunção de um maior capital cultural vinculado a também, um maior capital econômico da clientela, constituem um elemento a mais a ser considerado na identificação social dessa clientela, composta de alunos das camadas populares e de alunos das frações mais baixas das camadas médias.

Tal configuração da clientela impõe a necessidade de explicitar, mesmo de forma concisa e instrumental, o conceito de classes médias com que pretendemos trabalhar. Antes, porém, é necessário situarmos este conceito dentro de uma teoria mais geral das classes sociais.

Encontramos a base teórica mais adequada à análise das interrelações entre classes sociais e educação escolar no referencial teórico sobre as classes sociais desenvolvido por Bourdieu.[43] De acordo com tal referencial, cada classe social ocupa uma posição na estrutura social, historicamente definida, estando tal posição afetada pelas relações que mantém com as outras partes da estrutura, que podem gerar *"propriedades de*

[43]- Dada a complexidade de uma análise remissiva das várias teorias clássicas das classes sociais, formuladas a partir das teorias das classes sociais de Marx ou de Weber, ou mesmo dos funcionalistas, optamos por não fazê-la no presente estudo.

posição relativamente independentes das propriedades intrínsecas das classes sociais como por exemplo um certo tipo de prática profissional ou de condições materiais de existência" (Bourdieu, 1982, p. 3).

Ou seja, na conceituação de classe social é imprescindível identificar a categoria sócio-profissional e as condições materiais de existência, que caracterizam a posição do agente no processo produtivo, e que compõem o capital econômico. É preciso apreender também a posição do indivíduo no processo de produção e apropriação dos bens culturais e simbólicos; as maneiras de usufruir dos bens econômicos, o estilo de vida, o *ethos* de classe; o *habitus* próprio de cada classe, *"enquanto sistemas de estruturas interiorizadas... e que dotam os agentes de um sistema de disposições conducentes a estratégias tendentes a reproduzir por sua vez o sistema de relações entre os grupos e/ou as classes"* (Miceli, 1982, XLVII).

A partir da leitura de vários de seus textos, uma idéia é sempre reforçada por Bourdieu: a de que as classes se diferenciam tanto pela sua relação com a produção e aquisição de bens, que são as condições materiais da existência, quanto pelos princípios do consumo que se concretizam em tipos específicos de estilos de vida, com mais ou menos distinção simbólica. Portanto, o aspecto econômico e o simbólico coexistem na mesma realidade, sendo que *"as distinções simbólicas são sempre secundárias em relação às diferenças econômicas que as primeiras exprimem, transfigurando-as"* (Bourdieu, 1982, p. 15). Na verdade, as diferenças econômicas são *"duplicadas pelas distinções simbólicas"*, que sinalizam para a luta entre as classes pela posse dos bens materiais e simbólicos.

Esboçados os aspectos mais relevantes do conceito de classe em Bourdieu, resta-nos caracterizar as classes médias, propositadamente com inscrição no plural, dada a grande heterogeneidade existente entre as várias frações que compõem os setores médios das sociedades capitalistas atuais.

Segundo Nogueira (1995), dentro dessa orientação teórica de Bourdieu, este usa a categoria de *pequena burguesia* para se referir às camadas médias e que seriam compostas basicamente por três (3) frações principais: 1- a pequena burguesia em declínio, a *"antiga classe média"* formada pelos pequenos proprietários, (os artesãos de um modo

geral e pequenos comerciantes), em situação de declínio numérico, de ganhos econômicos e de prestígio social, provocada pelas alterações na estrutura produtiva, com a dominação do mercado pelo grande capital. Possuem, normalmente, pouco capital econômico e pouco capital cultural; 2- a pequena burguesia de *execução*, constituída por empregados do terciário, quadros médios dos setores públicos e privado, responsável pelos quadros administrativos, técnicos, professores de ensino básico. É um quadro extremamente heterogêneo em termos de capital econômico e cultural, mas normalmente é ao capital cultural que devem a posição social que ocupam, e as oportunidades de melhoria desta condição social; 3- a nova pequena burguesia que abarca aquelas *profissões* denominadas por Bourdieu de *apresentação ou representação,* que seria uma fração de classe média diferenciada pela aparência pessoal, conhecimentos gerais ligados à arte, bom gosto. Constituem o segmento que se dedica à publicidade, às relações públicas, especialistas de moda, criadores de grifes, designers, decoradores, geralmente com herança cultural e social mais destacada do que aqueles dos demais setores. Tanto na fração de classe média exposta no item 2 e quanto no item 3, o que define a condição de classe são as diferentes *ocupações*.

Na designação clássica de W. Mills[44], há uma *"antiga classe média"*, numericamente em declínio, constituída por artesãos, pequenos empresários, comerciantes e profissionais liberais independentes; a *"nova classe média"* formada por setores médios assalariados, que abrangem diretores de empresas, gerentes, profissionais liberais assalariados, vendedores e empregados de escritório. Esse segmento social, muito diversificado, constitui,

> a nova classe média, o universo dos colarinhos-brancos, ... formando uma espécie de nova pirâmide dentro da antiga pirâmide social, sendo que a parte mais numerosa é constituída pelos de renda inferior, mas quaisquer que sejam os critérios para medir o status social, encontramos colarinhos-brancos em todos os níveis da

[44]- Em P. Bourdieu e em W. Mills, na elaboração de suas teorias das classes sociais, é marcante a influência do referencial teórico de Weber.

> sociedade moderna, com exceção do mais alto e do mais baixo (Mills, 1976, pp. 83-84).

Ou seja, tanto num como noutro referencial teórico a marca é a heterogeneidade das camadas médias, em termos ocupacionais, em termos de sua estratificação interna, com variações no estilo de vida, tendo, segundo Bourdieu, algumas disposições comuns: 1- a propensão ao ascetismo em seu esforço para a acumulação de todas as espécies de capital, econômico, cultural e social, visando uma trajetória ascendente ou a estabilização da condição social, maior entre as frações de classe média tradicional e menor nas novas classes médias; 2- o controle da prole, como forma de conter gastos e poder investir o máximo de recursos na formação dos filhos; 3- a boa vontade cultural, que é a disposição para se entregar ao trabalho de aquisição do conhecimento e ao valor que atribui ao papel que a escola desempenha no suprimento do capital cultural, adquirido de forma sistemática e com grande empenho e dedicação (Nogueira, 1995).

A elucidação dos conceitos se fez obrigatória diante de toda polissemia em torno do entendimento dessa categoria, a das classes médias, antes da apresentação, a seguir, dos dados sobre os referenciais de origem de classe dos alunos.

Observamos que na clientela da Escola Alfa, 20% dos pais dos alunos que responderam aos questionários são pequenos e médios comerciantes; 5% são empreiteiros do setor de construção civil; 5% são pequenos proprietários rurais e 7,5% tem profissões com formação escolar de nível médio ou superior, como administrador de empresa, publicitário, químico, desenhista industrial, contador; 5%, trabalhadores do comércio; 2,5%, servidores públicos, configurando as ocupações com estatuto social das camadas médias. Os outros são: trabalhadores da prestação de serviços 20%; do setor industrial 12,5%; da construção civil 2,5%; biscates 2,5%. Não responderam, 17,5% dos informantes.

Quanto às mães dos alunos dessa escola, observamos uma grande diversidade ocupacional. Há mães com formação de nível superior especializada em biblioteconomia, química, enfermagem e assistência social, totalizando 15,0%; comerciantes, 12,5%; aeroviárias, telefonistas, "cabeleireiras" e costureiras, 15%. As que trabalham no setor do

comércio, como atendentes, balconistas, secretárias e no departamento de marketing, 10%. As que trabalham no serviço público, 2,5%. Há ainda 10% no setor informal e 2,5% como empregada doméstica. Declaram-se donas de casa, 27,5%. Houve 5% de não respostas.

Tabela 1.1 - alunos: segundo a profissão do pai e da mãe por escola (em números absolutos e em %).

Escolas / Profissões: pai e mãe	Escola Alfa				Escola Beta			
	pai		Mãe		Pai		mãe	
	Nº AB	%	Nº AB	%	Nº AB	%	Nº AB	%
Prof. Técnico-espec.	3	7,5	6	15,0	1	2,1	1	2,1
Prop. Rural	2	5,0	-	-	1	2,1	-	-
Comerciante (peq)	8	20,0	5	12,5	1	2,1	-	-
Prop. Empresa (peq)	2	5,0	-	-	-	-	-	-
Trab. Prest. serviços	8	20,0	6	15,0	20	41,6	3	6,2
Trab. Prod. Ind.	5	12,5	-	-	7	14,6	1	2,1
Traba. Comércio	2	5,0	4	10,0	1	2,1	2	4,2
Trab. Const. Civil	1	2,5	-	-	6	12,5	-	-
Setor informal	1	2,5	4	10,0	1	2,1	1	2,1
Setor público	1	2,5	1	2,5	-	-	1	2,1
Empreg. Doméstico	-	-	1	2,5	-	-	14	29,2
Dona de casa	-	-	11	27,5	-	-	22	45,8
Não respondeu	7	17,5	2	5,0	10	20,8	3	6,2
Total	40	100,0	40	100,0	48	100,0	48	100,0

No que se refere à escolaridade dos pais e mães dos alunos da Escola Alfa, 27,5% dos pais e 25% das mães tiveram acesso ao Ensino Superior, embora na outra extremidade da escala de escolarização vamos encontrar um índice de 10% de analfabetismo entre os pais e de 2,5%, entre as mães.[45]

[45]- Sobre o maior sucesso relativo das meninas no acesso e fluxo educacional, ver Madeira, 1997.

Tabela 1.2 - Alunos: segundo a escolaridade do pai e da mãe por escola (em números absolutos e em %).

Escolas pai e mãe / Escolaridade	Escola Alfa				Escola Beta			
	pai		Mãe		Pai		mãe	
	Nº AB	%	Nº AB	%	Nº AB	%	Nº AB	%
Analfabeto	4	10,0	1	2,5	6	12,5	5	10,5
Fund. 2ª série	2	5,0	3	7,5	2	4,1	3	6,3
Fund. 4ª série	3	7,5	4	10,0	15	31,3	13	27,1
Fund. 6ª série	3	7,5	2	5,0	5	10,5	9	18,8
Fund. 8ª série	7	17,5	5	12,5	6	12,5	10	20,8
Médio incompleto.	4	10,0	4	10,0	3	6,3	1	2,0
Médio completo	4	10,0	8	20,0	1	2,0	-	-
Superior incompleto	3	7,5	5	12,5	1	2,0	1	2,0
Superior completo	8	20,0	5	12,5	4	8,3	1	2,0
Não respondeu	2	5,0	3	7,5	5	10,5	5	10,5
Total	40	100,0	40	100,0	48	100,0	48	100,0

Dentre os irmãos dos alunos, treze (13) tinham cursado ou cursavam até a 4ª série do Ensino Fundamental, quatorze (14) cursaram até a 8ª série, oito (8) freqüentavam as duas séries iniciais do Ensino Médio, dez (10) completaram o Ensino Médio; dezesseis (16) estavam cursando o Ensino Superior; dois (2) completaram o Ensino Superior, e um (1) têm Pós-Graduação. Nessa escola, as mulheres têm uma trajetória escolar mais longa do que os homens, com idades equivalentes. Há entre os irmãos uma proporção significativa dos que ainda estão na infância e na adolescência e freqüentam o ensino

fundamental, mas é expressivo o número de irmãos em cursos superiores. Estes números correspondem a trinta e três (33) alunos que responderam a essa questão, sendo que sete (7) não responderam. De qualquer modo, tais dados não são conclusivos, apenas sugerem tendências.

Tabela 1.3 - escolaridade dos irmãos de alunos por escola em números absolutos.

Nível de Escolaridade	Escola Alfa		Escola Beta	
Ensino fundamental 1ª a 4ª	13	27	26	59
Ensino fundamental 5ª a 8ª	14		33	
Médio incompleto.	8	18	18	20
Médio completo	10		2	
Superior incompleto	16	18	1	2
Superior completo	2		1	
Pós-graduação	1	1		
Não respondeu	7		17	

As informações sobre as rendas dos pais e das mães são deficientes. É provável que não saibam ou que não queiram informar, por desconfiança talvez, o quanto os pais ganham. Houve um índice de 35% de *não respostas*, embora 40% dos alunos revelaram que seus pais recebem de cinco a mais de sete salários-mínimos por mês.

Os informantes da Escola Alfa são, majoritariamente, solteiros (92,5%) e moram em casa própria na proporção de 75,5%. Há uma predominância dos que vivem em família individual nuclear[46] completa (pai, mãe e irmãos), com o índice de 52% dos jovens e em famílias monoparentais chefiadas pela mãe, com 22%. Não responderam, 8% dos

[46]- Ver tais conceitos em Bottomore, 1970, p. 141.

alunos e os demais, num total de 17%, distribuem-se, pulverizadamente, em famílias com as mais variadas configurações.

Observa-se que dos quarenta (40) alunos interrogados sobre o número de irmãos na família, em onze (11) casos, o aluno tinha apenas um (1) irmão (27,5%); em outros onze (11), dois (2) irmãos (27,5%) e, em nove (9) casos, três (3) irmãos (22,5%). As famílias muito numerosas são mais raras. Quando ocorre, apenas os filhos mais novos de um casal mais idoso, originário da zona rural, conseguem uma escolaridade mais longa, além do I Ciclo de Ensino Fundamental. Nesses casos, quando a família migra para a cidade, o trabalho dos filhos mais velhos ajuda no orçamento doméstico para melhoria da condição de vida de todos, viabilizando uma escolaridade maior para os mais novos.

Os pais dos jovens dessa pesquisa (55%) são migrantes em sua maioria, provenientes sobretudo do interior do Estado de São Paulo e do Interior de Minas Gerais. Dentre as mães, há uma redução neste percentual para 47,5%, sendo, porém, igualmente significativo.

Tabela 1.4 – alunos segundo a procedência regional do pai e da mãe (em número absoluto e em %)

Escolas / Origem	Escola Alfa				Escola Beta			
	Pai		mãe		Pai		mãe	
	Nº AB	%	Nº AB	%	Nº AB	%	Nº AB	%
Campinas	11	27,5	15	37,5	8	16,7	14	29,2
Capital-SP	-	-	3	7,5	4	8,4	2	4,2
Iterior-SP	9	22,5	10	25,0	10	20,8	9	18,8
Interior –NE	2	5,0	-	-	5	10,5	2	4,2
Interior – MG	8	20,0	4	10,0	6	12,5	4	8,4
Interior – PR	-	-	-	-	3	6,2	1	2,0
Interior – PA	-	-	1	2,5	-	-	-	-
Interior – MS	-	-	-	-	-	-	1	2,0
Capitais - Outros Estados	3	7,5	1	2,5	3	6,2	2	4,2
Não respondeu	7	17,5	6	15,0	9	18,7	13	27,0
Total	40	100,0	40	100,0	48	100,0	48	100,0

Nessa investigação, dentre os jovens informantes, 55% eram do sexo masculino e 45% do sexo feminino, contrariando em parte, os dados nacionais que têm demonstrado uma maior taxa de escolarização feminina de 59% contra 37% de escolarização masculina, no nível do Ensino Médio (MEC. 1997), provavelmente por se tratar de curso noturno.

Quando o questionário foi aplicado, em 1999, os alunos estavam na 2ª série do Ensino Médio, demonstrando que 32,5% tinham dezesseis (16) anos de idade. Essa era a idade adequada à série, significando uma trajetória escolar sem acidentes de percurso. Em ordem decrescente, 25% estavam com dezessete (17) anos e 20% com dezoito (18) anos. Os demais apresentavam uma defasagem maior na correlação idade/série.

Diante da questão aberta sobre a cor da pele, a grande maioria incluiu-se na categoria de alunos *brancos* (62,5%); 17,5%, consideraram-se *morenos* e apenas 10% de

negros. Houve 7,5% de *não respostas*. Esses dados apenas reforçam o que já é sabido de longa data, que o acesso dos negros e seus descendentes aos níveis mais altos da escolaridade é ainda muito restrito, pelo menos no caso dessa escola, revelando a correlação bastante perniciosa entre cor da pele, situação de classe e escolaridade.

Pelo estudo realizado, a escolha da escola, neste bairro central, deve-se a uma série de fatores enumerados pelos alunos, tais como: 1- *facilidade de acesso* a- por estar situada em bairro próximo ao da moradia; b- por ficar próxima do local de trabalho; c- por se situar em bairro que é de ligação entre bairros e ser bem servido de linhas de ônibus; ou por estar entre o bairro de trabalho e o da moradia; d- por não ter escola de Ensino Médio no bairro de moradia, manifestando preferência pelo bairro central, pela dificuldade do transporte entre bairros; e- não raro, mudam-se para as escolas centrais, fugindo da violência maior, nos bairros de periferia o que não significa que a violência não exista nas escolas centrais; 2- *qualidade de ensino* - por considerarem que a qualidade do ensino, professores, diretores e equipamentos escolares, são melhores nas escolas centrais do que nas da periferia; 3- *apego à escola e colegas* – alguns declararam havê-la escolhido por freqüentarem-na desde a pré-escola, não querendo "perder" os colegas e além disso por considerarem-na de boa qualidade; 4- *local das badalações* – por ficar num ponto da cidade valorizado pelos jovens, com bares, restaurantes e lanchonetes, a escola incorpora um certo status, além da possibilidade de lazer, quando cabulam aulas.

Nas entrevistas, a vice-diretora e a coordenadora salientaram que a escola atende, no período diurno, clientela do próprio bairro ou dos bairros vizinhos e o ensino é de boa qualidade. Porém, complementaram, que no período noturno, a qualidade do Ensino Médio *"é sofrível devido a problemas disciplinares de toda ordem e à grande mistura de alunos de segmentos sociais diferentes e com diversos níveis de aprendizagem"*. Esta idéia é compartilhada também por professores, em menor escala. Dizem que, comparativamente a outras escolas de bairro, é muito bom trabalhar nessa escola, mesmo no noturno. Porém, é unânime a opinião de que, no diurno, há um retorno melhor ao trabalho feito pelo professor do que no noturno.

De acordo com as mesmas fontes, um dos problemas mais difíceis de serem equacionados refere-se à discriminação exercida por alunos das camadas médias, minoria na escola, que estigmatizam os colegas mais pobres, criando sérias tensões entre as duas categorias de jovens. Para a Direção e Coordenação, seria mais razoável trabalhar com uma clientela mais homogênea das camadas populares.

Mesmo tendo feito a opção pelo ensino de Suplência, a escola continua recebendo alunos das camadas médias, por várias razões. Uma delas, refere-se ao *insucesso do jovem nas escolas privadas,* as quais, quanto mais se preocupam com os resultados de seus egressos nos vestibulares concorridos, menos aceitam trabalhar com o aluno que não preenche os requisitos do *aluno de resultados*, aplicado, bem comportado e que não causa transtorno disciplinar. A mudança para a Escola Pública, nesses casos, dá-se quando a família não considera justificável investir na educação do filho, com pagamento de mensalidades da escola privada. São os "refugados" pela escola privada, que chegam na escola pública com esse estigma e aí muitas vezes, se sentem revoltados. E de fato, a situação é difícil porque tais alunos são discriminados mas também discriminam, criando um impasse aparentemente sem solução, sinalizando para o fracasso da escola de um modo geral, pública ou privada, em lidar com as diferenças e desigualdades; e isso deve constituir motivo de reflexão para os formadores de professores e quadro de especialistas ao nível da graduação universitária, sobretudo.

Um segundo motivo, está vinculado à *perda do poder aquisitivo da família,* por desemprego do pai ou da mãe, por separação do casal ou pelos efeitos da conjuntura econômica (no caso dos pequenos e médios empresários), impossibilitando o pagamento do ensino privado. Outros ainda, porque de fato estão precisando sustentar-se ou ajudar no sustento da família.

Um terceiro motivo decorre da transferência de alunos do *Ensino Técnico,* que se matriculam na 3ª série, para *tirar diploma do Ensino Médio,* agora, só obtido no Ensino Regular ou de Suplência. O quarto motivo refere-se aos jovens com poder aquisitivo e até sucesso escolar que procuram a escola pública, no noturno, porque ingressaram no mercado de trabalho, incentivados pela família, que vêem no *trabalho um fator de amadurecimento*

pessoal, levando o jovem a assumir responsabilidades crescentes e a obter a sua autonomia financeira.

Em verdade, na Escola Alfa, 40% dos alunos informantes não trabalhavam e não estavam à procura de emprego, considerando-se apenas estudantes. Muitos afirmavam que era cedo para trabalhar e que não precisavam do trabalho, uma vez que seus pais tinham condições para sustentá-los Nessa escola, dos quarenta (40) alunos inquiridos, apenas 5,3% disseram que o trabalho significava a própria sobrevivência. Porém para os 30% que se identificavam mais como trabalhadores do que como estudantes, o trabalho representava realização pessoal, autonomia e a possibilidade de ser estudante. Estas questões serão melhor discutidas nos capítulos V e VI quando estaremos analisando os jovens estudantes e o trabalho.

De tudo quanto foi exposto, concluímos que em termos genéricos a clientela da Escola Alfa traz a marca da heterogeneidade quanto à origem social dos alunos, oriundos, principalmente, das camadas populares e das frações mais baixas das camadas médias, com oscilações nas trajetórias, ora descendentes ora ascendentes.

E a Escola Alfa, no espaço escolar, ocupa uma posição equivalente à de outras escolas públicas centrais: são percebidas pela maioria dos jovens como sendo as melhores escolas públicas de Ensino Básico da cidade, porém mesmo assim, subvalorizadas perante as escolas privadas, vistas, pela maioria, como homogeneamente de boa qualidade.

A caracterização da clientela da Escola Alfa quanto aos indicadores sociais, e da própria escola, que passa por várias fases no decorrer dos seus mais de 60 anos de história, tenta apreender alguns aspectos relevantes ao entendimento dos fatores que influenciam as representações dos jovens, estudantes e trabalhadores, sobre a escola e o seu significado nos seus projetos de vida.

Os Jovens e a Escola Beta:

Retomando alguns marcos e configurando sua estrutura

A Escola Beta da rede estadual de Educação, situa-se na Vila 31 de Março, bairro de periferia de Campinas, na zona Leste da cidade, circundado por propriedades agrícolas, próximas à Rodovia D. Pedro I.

É um bairro relativamente novo, residencial, possuindo predominância de casas populares, de alvenaria, em sua maioria. Há um pequeno comércio formado por bares, padarias, mercearias, pequenas lojas de roupas, algumas oficinas de conserto de carros, um centro poliesportivo municipal, igrejas, escolas públicas, um centro comunitário ligado à Igreja Católica e duas praças arborizadas.

Foto 4: Logradouro da Escola Beta, março 2002. Arquivo pessoal da pesquisadora

Na verdade, a Escola Beta atende à clientela de Ensino Médio do próprio bairro e de outros quatro bairros que lhe são próximos: o Parque Brasília; o Jardim Boa Esperança, o Vila Nova Conceição e o Jardim Lafaiette. Nos bairros Parque Brasília, Jardim Boa Esperança e Vila Nova Conceição, há boas casas de moradores com um maior

poder aquisitivo, das frações mais baixas das camadas médias, coexistindo com casas simples dos moradores das camadas populares. Na periferia destes bairros há também uma favela. O Jardim Lafaiette é bairro popular, antiga favela, recentemente urbanizada, e segundo os moradores dos outros bairros limítrofes, sofre com a presença de traficantes de drogas ilegais, que controlam a vida do bairro criando regras de direito não estatais, impostas de forma tão ou mais rígidas do que as do direito oficial.

Segundo informação de mãe de aluno entrevistada, "lá, no Jardim Lafaiette, existe *a lei deles"* e todos devem respeitá-la".

> Antes, lá era tudo barraco. Agora, tem cada casa boa! ... obrigaram a fazer casa. Dividiram os terrenos bonitos, destruíram os barracos e só tem casa. No começo, nem carteiro entrava ali. E tem um porém, CPFL não entra ali de jeito nenhum para cortar luz de ninguém! Agora para fazer a leitura da CPFL, da Sanasa ...., carteiro também entra. Antes não entrava ninguém nem para fazer entrega. Hoje já tem entrega. Então tá melhor. Só que o negócio deles é assim – lá tem uma lei, como a turma fala, que regulamenta tudo. Por exemplo: carro não pode entrar correndo, tem que andar devagar ... Se alguém deve, lá paga ... E lá impera a lei do silêncio. Se alguém vê alguma coisa fica quieto. Vê matar alguém vai para os fundos, não toca no assunto com ninguém. Das crianças eles cuida, é tudo no respeito (Mãe de aluno, D. Cleide, Beta, 2000).

Embora sabendo-se que a violência urbana seja generalizada na cidade, no Bairro da Escola Beta a violência é grande e diferente da que existe no bairro mais nobre, porque tem nome, identidade, é mais visível e presente, impondo a cumplicidade involuntária e o silêncio como estratégias de sobrevivência. O medo de retaliações leva

todos a um comportamento conformado, inseguro e desesperançado perante os agentes do crime[47].

E, evidentemente, a escola se ressente desses problemas. Há inúmeros relatos de casos de violência nas proximidades e dentro da própria escola, em que professores, alunos, direção e funcionários sentem-se reféns de rapazes, principalmente, violentos que se dirigem aos professores aos berros, com palavrões, fazendo gestos obcenos. Todos temem represálias. Incidentes com professores são constantes.

Os outros alunos se queixam muito, embora com cautela, por se sentirem prejudicados porque os professores têm dificuldades para dar as aulas, e nada é feito para contê-los. Para eles, muitos desses colegas vêm à escola apenas para praticar o tráfico de drogas e exercer o "poder". Em 2000, em represália à atitude da diretora de impedir a saída antecipada dos alunos no período noturno, alguns alunos amassaram, quebraram vidros e riscaram seu carro estacionado em frente à escola.

Há no comportamento deste segmento da clientela escolar mais do que a opção por "*zuar, conversar com amigos, divertir-se"*, é o assumir de uma atitude de enfrentamento da cultura escolar, configurando uma forma de rebeldia e resistência grandemente comparável à "*etnografia da cultura contra-escolar operária"*, analisada por Willis (1991) em seu trabalho clássico sobre as relações problemáticas dos jovens operários ingleses com a escolaridade compulsória.

Porém, ao lado desse tipo de aluno, que não é a maioria mas que cria um mal-estar na escola noturna principalmente, há aqueles que legitimam a cultura escolar, ou pelo diploma, como recurso à empregabilidade, ou por apostar no aumento de suas possibilidades sociais, vinculadas à escolarização e ao maior conhecimento. E estes últimos

---

[47]- Sobre a questão da criminalidade e da violência, Campinas tem vivido na última década uma escalada da violência, com aumento dos casos de homicídios, furtos, roubos, roubos e furtos de veículos e seqüestros, e seqüestros relâmpagos, que passam a fazer parte do noticiário diário dos jornais locais como dos da Capital, às vezes, de forma até sensacionalista, ampliando o sentimento de insegurança da população, como atestam as reportagens de Silvana Guaiume e Brás Henrique. Criminalidade ameaça Evolução de Campinas. ***O Estado de São Paulo.*** São Paulo. 3/02/2002 - Cidades, C4. Teresa Costa. Cidade supera capital em roubo de carros. ***Correio Popular.*** Campinas, 03/01/2002 - Cidades, p.4. Da Agência Anhangüera. Seqüestros relâmpagos crescem 35,2%. ***Correio Popular.*** Campinas, 2/02/2002. Cidades, p. 4.

constituem a clientela típica dos jovens estudantes-trabalhadores. Na Escola Beta, articular a convivência entre os dois grupos de alunos das camadas populares, com suas frações internas, acaba sendo o grande desafio para o diretor, coordenadores e professores.

A origem dessa escola vincula-se à ampliação da fronteira urbana de Campinas ocorrida no final dos anos 60 e década de 70 do século XX, época em que se inicia, também, a grande expansão da rede pública estadual, no Estado de São Paulo; e também, quando a relação entre educação e desenvolvimento foi muito nitidamente colocada, tanto no campo das Ciências Sociais, nas ações políticas, como nas demandas da população de todos os níveis sociais.

A Escola Beta foi criada, originalmente, como Grupo Escolar da Vila Esmeralda, em prédio cedido pela Prefeitura de Campinas, pelo Decreto 52.384 de 31/01/1970. Com a Lei 5.692/71 recebe a designação de Escola de Primeiro Grau, oferecendo ensino de 1ª a 8ª série. Em 1987, passa a funcionar o Ensino Médio com duas classes de 1ª série no noturno, tendo sido regulamentado pela Resolução SE-238-10/87.

A Escola Beta ocupa todo um quarteirão do Bairro 31 de Março, ladeada por ruas estreitas e do lado norte, pelo centro poliesportivo municipal, existente no bairro.

A clientela dessa escola, seus problemas e sua dinâmica estão ancorados no seu bairro e bairros vizinhos. Muitos dos pais dos alunos são moradores pioneiros do bairro, um dos muitos que proliferaram pela cidade no final dos anos 60. As áreas mais próximas ao centro tinham, por ingerência do setor imobiliário, preços muito altos e as áreas mais distantes foram incorporadas como bairros a serem ocupados pelas camadas populares, normalmente migrantes do interior do Estado, interior de Minas, da Capital de São Paulo e de outras regiões do país.

Em depoimentos, pais e mesmo avós relatam as dificuldades dos primeiros tempos em Campinas: primeiro morar "*de favor*" em casa de parentes ou amigos, depois a compra do terreno, a construção da casa aos poucos e com grande sacrifício, sempre contando com a solidariedade de parentes e amigos, sobretudo no trabalho de construção, uma vez que a grande maioria, mesmo proveniente da zona rural, aqui arrumava serviço

como pedreiro ou ajudante de pedreiro. Muitos relatam que enquanto construíam a casa, moravam em um barraco, no próprio terreno.

Alguns pais de alunos têm suas casas construídas em terreno adquirido pelos avós e partilhado por outros casais da família. Nestes casos têm ainda por aspiração comprar um terreno e fazer a sua casa, sem ter que morar com outros membros da família. Viver nesse espaço compartilhado por várias gerações obriga-os a um exercício de contenção da liberdade, de respeito ao outro, no sentido de evitar os conflitos comuns nessas circunstâncias.

Numa das famílias entrevistadas, moram quatro famílias no mesmo terreno: os avós na casa da frente, a família do aluno em casa germinada à dos avós, e outras duas casas dos dois filhos no fundo. Para possibilitar a convivência, a avó, mineira de Machado, dá o suporte para que filhas e noras trabalhem fora, faz mediação, estabelece as regras, exige o seu cumprimento, em suma, exerce a autoridade:

> Se der briga eu deito pau em cima. Eu chamo atenção, quando eu ouço que vai sair briga de criança eu não deixo. Aqui não tem briga e não tem bebida. Aqui nós brincamos, nós se junta, nós fazemos um churrasquinho de vez em quando. Quem quer toma um cervejinha, as mulheres tomam guaraná... (até as mulheres podem tomar uma cervejinha de vez em quando...). Mas o que eu falá tá falado. Quem comanda tudo aqui é eu. Tudo aqui é eu. Meu véio é meio sossegado. Se eu deixar por conta dele não dá certo, não. (Avó de aluno – D.Elza. Escola Beta, 2000).

A solidariedade entre os membros das famílias é o traço comum, expresso no depoimento dos vários entrevistados, e é essa solidariedade que permite a eles superarem as dificuldades do orçamento muito apertado. A partir das informações do questionário confirmadas nas entrevistas, a maioria mora em casa própria (71%), não precisando, portanto, pagar aluguel e vivem "sem passar fome", graças ao trabalho dos vários membros da família: pai, mãe, filhos.

> Fome graças a Deus a gente nunca passou. Sempre um acode o outro e fome nunca passamos. Mas dificuldades, sim. As contas... as contas atrasadas. E tem que pagar isso, e aquilo. E paga a água, luz, telefone. Quando viu começa tudo de novo. O dinheiro, pegou e já está tudo certo. Não sobra nada (Mãe de aluno – D. Maria - Beta, 2000).

Não passar fome e ter casa são os quesitos considerados como indicadores do grau de dignidade de suas vidas. Em todos os depoimentos há sempre a afirmação de que sobrevivem com dignidade em função desses dois fatores. Para aqueles que sofreram uma grande queda de posição social, com trajetória descendente por reveses nos negócios, ou perda do pai, nos momentos críticos da perda dos bens materiais, a fome, em seu sentido mais estrito, esteve presente e hoje é lembrada como o símbolo de toda degradação, ao lado do ressentimento pela perda dos bens econômicos e simbólicos.

> E a gente não vencia pagar, porque meu marido foi fiador de meu cunhado na compra de um caminhão, e teve que pagar a dívida, com juros e tudo mais. Iam penhorar nossos bens. Foi em 1991. Vendemos tudo, apartamento em São Paulo, o apartamento do Taquaral, casa no Jardim Eulina, a casa do condomínio Bourganville, a oficina, o telefone, os carros. Minha filha mais velha estava na ETEC, e as outras duas faziam natação, ballet, estudavam violão na Toledo... A cada 5 ou 6 dias a dívida dobrava, por causa dos juros. Ficamos só com essa casa, o nome da firma e um terreno em Iguape. A mais velha continuou na escola (ETEC), mas tive que deixar as duas filhas menores na casa da namorada do meu filho, porque a gente estava passando fome... Nossa Senhora! Tudo mudou na nossa vida! Para quem tinha condição tão boa, tinha dia que não tinha nem um pouco de arroz para pôr no fogo! E essa casa eu não vendo por nada no mundo. É simples mas para mim tem um valor, a nossa luta, para superar tudo. Hoje, graças a Deus, as meninas ajudam, eu faço marmitex, o pai tem um quiosque de chaveiro, e tá tudo bem. (Mãe de aluna –D. Laura. Escola Beta, 2000).

Este relato é significativo do que acabamos de afirmar acima. Para os estudantes trabalhadores entrevistados, percebe-se que falam de sua condição de vida, de moradia e de trabalho como difíceis porém razoáveis. Vêem-se a si próprios, comparando-se com os que não têm trabalho, não têm escolaridade ou com os que moram em nossos guetos urbanos, que são as favelas, como estando numa boa posição e com condições de lutar por melhorias nas condições de vida. E suas famílias apostam na escola, e lutam pela possibilidade de manter os filhos estudando.

A Escola Beta é uma escola construída na década de 70 e sua arquitetura reflete o seu tempo. Cercada por altos muros mantidos na cor de cimento, encimados por três fileiras de arame farpado, para impedir a fuga de alunos, a entrada de alunos tardios ou de marginais em suas dependências, tem sua entrada principal numa rua estreita, com casas populares e simples à sua frente.

Tem, logo à entrada, a parte administrativa, com secretaria, sala de direção, sala de coordenação, sala de professores, biblioteca e sala de vídeo. A sala equipada com gabinete odontológico foi desativada e no ano de 2000 a clientela foi atendida por uma unidade móvel. A sala de microcomputadores funciona em uma sala de aula, destinada a esse fim. Saindo desta sala, fechada por grades por questão de segurança, há uma escada que dá para a ala das salas de aula, dispostas em corredores paralelos e em dois (2) andares. São ao todo onze (11) salas de aula, que dão para o pátio coberto. Na parte térrea ficam os sanitários, sala de Educação Física, onde são guardados os materiais para as aulas, cozinha e refeitório. Há ainda uma área verde circundando as classes que ficam no térreo.

O laboratório é usado não muito freqüentemente e a sala de microcomputadores também. No caso dos microcomputadores são apenas dez e as classes têm em média de quarenta alunos. Como na outra escola, quando usados para fins didáticos, e só são usados para este fim, tem que haver revezamento de turmas, e o uso simultâneo do microcomputador por dois alunos de cada vez. Dessa situação decorre um problema: os alunos que não podem ir à sala de micro ficam em sala de aula realizando alguma tarefa, e, sem alguém que os acompanhe; isso possibilita, muitas vezes, o surgimento de problemas disciplinares o que desestimula os professores a usarem os microcomputadores.

A clientela dessa escola em 2000 era constituída por mil e cem (1100) alunos, distribuídos pelos três (3) períodos, atendendo o Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série, no vespertino e de 5ª a 8ª série no matutino, e o Ensino Médio, diurno, matutino e noturno.

Os alunos do Ensino Médio são provenientes da própria escola e em seguida, da Escola Municipal "Lourenço Belocchio". Quando há vagas, estas são posteriormente preenchidas pelos encaminhados pela Diretoria de Ensino. Essa, normalmente, a partir do comprovante de residência, distribui os alunos segundo o critério de proximidade escola/residência e "*joga-os para a escola mais próxima de sua casa"*. (Secretário da Escola Beta - 05/09/2001). Nessa escola estudam à noite alunos trabalhadores.

Foto 5: Escola Beta, Março 2002. Arquivo pessoal da pesquisadora

Muitos dos alunos informantes desta pesquisa sempre estudaram nessa escola. Na opinião deles, a Escola Beta mudou muito, em todos os sentidos, e hoje está muito

deteriorada tanto do ponto de vista do equipamento concreto como do ponto de vista do ensino. Muito significativo é o depoimento de um aluno:

> Esta escola é feia, todo mundo é desmazelado. Ninguém pensa em reerguer esta escola, vem dos próprios alunos que não pensam. Olha, eu vou falar, por exemplo, essas mesas (mesas de refeitório). Quando eu entrei aqui eram três (3) e novas. Agora, olha a cor delas! São só duas e tudo "esbagaçadas". A escola tá se acabando, parece. O prédio parece um presídio... parece um presídio esta escola..." (Escola Beta, Wagner, 2000).

O sucateamento do equipamento escolar, das quais o relato acima é apenas um exemplo, é apropriado pelos alunos como diminuição do valor do ensino pelos alunos e pela própria instituição, e a representação da escola é a daquela decadente, embora a diretora estivesse se empenhando para pintar a escola e melhorar os aspectos exteriores. Segundo entrevista feita em dezembro de 2000 com a Diretora, a pintura feita visava "*clarear o ambiente, torná-lo mais agradável, com aspecto de limpeza"*. Providenciou, também, a troca dos vidros quebrados das janelas na tentativa de "*embelezar um pouco para que as crianças e os jovens não se sintam estudando num ambiente sucateado*".

Na Escola Beta, são ao todo onze (11) classes de Ensino Médio – seis (6) no diurno, sendo duas (2) classes de cada série, com um total de duzentos e treze alunos (213) alunos; e cinco (5) classes no noturno, num total de cento e oitenta e um alunos (181) alunos. Tais informações obtidas na secretaria da escola, pela análise das matrículas dos alunos, revelam que houve uma diminuição do número de alunos no período noturno, nos últimos anos - de dez (10) salas de aula em 1999, essas foram reduzidas para seis (6) em 2000 e para cinco (5) em 2001[48].

Segundo a diretora da escola, a redução do número de alunos deu-se em função da diminuição da procura por matrículas e o aumento de pedidos de transferência desta para

[48]- Informações fornecidas pelo secretário da Escola Beta em 05/09/2001.

outras escolas, visando "*um ambiente melhor, menos degradado e violento para estudar"* (Diretora da escola: 20/12/2000).

De acordo com a Resolução S.E. 7 e 10/98, o Ensino Médio Regular **Diurno** dessa escola deve cumprir uma carga horária anual de mil (1000) horas, como parte da carga total de três mil (3000) horas do curso, num módulo de quarenta (40) semanas. A jornada semanal é de vinte e cinco (25) horas com cinco (5) aulas de cinqüenta (50) minutos por dia.

A grade curricular contempla os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, tendo optado nesta parte da grade curricular por duas (2) aulas de Sociologia, sendo uma na primeira série e outra na terceira série; e três (3) de Filosofia sendo uma na segunda série e duas na terceira série. Na Base Nacional Comum os componentes curriculares são: Língua Portuguesa e Matemática (quatro (4) aulas por série); História, Geografia, Física, Química, Biologia e Educação Física (duas (2) aulas por série); Educação Artística (duas (2) aulas nas duas primeiras séries).

O Ensino Médio Regular do período **Noturno** é organizado com os mesmos componentes curriculares do diurno, com uma redução no número de aulas de algumas disciplinas para conseguir adequar-se à carga horária que no total do curso deve perfazer um total de duas mil e quatrocentas (2400) horas, ou seja, cumprir oitocentas (800) horas anuais de curso, em quarenta (40) semanas. A jornada semanal foi reduzida para vinte (20) horas com quatro (4) horas/aula por dia.

A distribuição do número de aulas pelos componentes curriculares dá-se da seguinte maneira: Língua Portuguesa e Matemática (quatro (4) aulas por série); História e Geografia (duas (2) aulas por série); Física (duas (2) na 1ª série, uma (1) na 2ª série, duas (2) na 3ª série); Química (uma (1) na 1ª série, uma (1) na 2ª série, duas (2) 3ª série); Biologia (uma (1) na 1ª série e duas (2) na2ª e na 3ª série); Educação Artística (duas (2) na 1ª série). Os alunos no noturno não têm aulas de Educação Física. Compondo a Parte diversificada são duas (2) aulas de Inglês por série e ainda uma (1) aula de Sociologia e uma (1) aula de Filosofia, ambas na segunda série.

Nessa escola deu-se prioridade à área das Ciências Humanas, principalmente, aos Componentes Curriculares que estavam presentes também no Ensino Fundamental como a História e a Geografia, introduzindo ainda, a Sociologia e a Filosofia com um número reduzido de aulas.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE CAMPINAS LESTE
QUADRO CURRICULAR – ENSINO MÉDIO – LEI FEDERAL 9394/96
RESOLUÇÃO SE – 07 E 10/98 – TURNO DIURNO

ESCOLA BETA			
Carga horária anual	1000	Início do Curso	2001
Carga horária total	3000	Módulo	40 Semanas
Hora/semanais	25	Horas/dia	5

	COMPONENTES CURRICULARES	Ano/série		
		2001 1ª série	2002 2ª serie	2003 3ª série
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	04	04	04
	História	02	02	02
	Geografia	02	02	02
	Matemática	04	04	04
	Física	02	02	02
	Química	02	02	02
	Biologia/Programa de Saúde	02	02	02
	Educação Física	02	02	02
	Educação Artística	02	02	-
TOTAL	**BASE NACIONAL COMUM**	**22**	**22**	**20**
PARTE DIVERSIFICADA	Língua estrangeira moderna/Inglês	02	02	02
	Sociologia	01	-	01
	Filosofia		1	2
TOTAL	PARTE DIVERSIFICADA	03	03	05
CARGA HORÁRIA TOTAL		**25**	**25**	**25**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE CAMPINAS LESTE

QUADRO CURRICULAR – ENSINO MÉDIO – LEI FEDERAL 9394/96

RESOLUÇÃO SE – 07 E 10/98 – TURNO NOTURNO

U.E ESCOLA BETA			
Carga horária anual	800	Início do Curso	2001
Carga horária total	2400	Módulo	40 Semanas
Hora/semanais	20	Horas/dia	4

	Componentes curriculares	Ano/série		
		2001 1ª série	2002 2ª serie	2003 3ª série
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	04	04	04
	História	02	02	02
	Geografia	02	02	02
	Matemática	04	04	04
	Física	02	01	02
	Química	01	01	02
	Biologia/Programa de Saúde	01	02	02
	Educação Física	-	-	-
	Educação Artística	02	-	-
TOTAL	**BASE NACIONAL COMUM**	**18**	**16**	**18**
PARTE DIVERSIFICADA	Língua estrangeira moderna/Inglês	02	02	02
	Sociologia		01	
	Filosofia		01	
TOTAL	PARTE DIVERSIFICADA	02	04	02
CARGA HORÁRIA TOTAL		**20**	**20**	**20**

E como já assinalamos quando abordamos a Escola Alfa, a questão da quantidade de aulas é significativa, no diurno e no noturno, sobretudo sabendo-se que a maioria dos alunos nas duas escolas dedicam *pouco tempo* (16,2%, uma (1) hora de estudos/dia; 22,1%, meia (½) hora de estudos/dia); ou *nenhum tempo* (33,0%) aos estudos fora da escola. Estudam pouco, às vésperas de provas e mesmo assim em sala de aula.

Os que afirmam estudar em casa, só o fazem nos finais de semana, também no período de provas.

Como afirma o Diretor dessa escola:

> O problema do noturno é muito sério. O aluno sai às cinco ou seis horas da manhã para trabalhar, quando chega à noite não tem como agüentar. Os patrões não respeitam nada, a legislação, os direitos; soltam os empregados cada vez mais tarde. Se o diretor não tiver jogo de cintura, não dá... se fechar o cerco, a escola explode. Tem que entender a situação e não apertar demais (Escola Beta, Diretor - setembro, 2001).

De tudo quanto se expôs evidencia-se a especificidade do Ensino Noturno, com seus jovens trabalhadores. E *como esta especificidade foi considerada pelas políticas oficiais?* Quanto ao noturno fica a pergunta. *Grosso modo*, tudo foi feito na rede pública no sentido de eliminar os conflitos, pela redução do número de aulas, das exigências quanto ao conteúdo, freqüência, incorporando na estrutura e na organização da escola a categoria *flexibilidade*.

Como já afirmamos em capítulo anterior, esta categoria vem carregada de ambigüidades, com um apelo progressista: afinal, tudo está sendo feito em nome da tentativa de *eliminar os conflitos*, procurando *compreender os problemas* reais dessa clientela, para se chegar a uma *escola que não discrimina pela origem de classe.* E, o que observamos ainda, tanto nos Parâmetros Curriculares e nas Diretrizes para o Ensino Médio do MEC, (Brasil, 1999) quanto ao relatório realizado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (Mendes, 2001, p. 199), o qual delibera sobre as Diretrizes para a Implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, publicado em 11/10/2000, é a tentativa de negar que a política em andamento para as escolas públicas esteja promovendo a desvalorização dos conteúdos, para dar conta da grande diferenciação sócio-cultural da clientela, com um fluxo contínuo dos alunos pelo sistema de ensino. O relatório do Conselho Estadual de Educação, assinado dentre outros por Penin (*apud* Mendes, 2001) afirma:

> Os conteúdos são importantes. Competências e habilidades sem conteúdos caracterizam um esvaziamento da escola, e conteúdos que não se traduzem em competências e habilidades são efêmeros; trata-se de valorizar os conteúdos, atualizando-os, revitalizando seus significados, seja através da reconsideração dos conceitos de ensinar e aprender, seja do questionamento do papel da escola na aprendizagem, no desenvolvimento e na socialização dos homens.

Esse documento do conselho Estadual de Educação de São Paulo mostra todo o empenho do pessoal técnico fundamentando a implementação do Ensino Médio de acordo com a LDB n. 9394 de 20/12/1996, garantindo o acesso à escolarização dos setores amplos das camadas populares.

Apontam, de uma forma um tanto hipertrofiada, ainda neste mesmo documento, para a necessidade de uma capacitação docente continuada; e ao **não** considerarem outros aspectos estruturais e organizacionais que interferem na ação dos agentes e nas suas predisposições, na prática, estão conduzindo à negação de tudo quanto o discurso apregoa. E uma reformulação mais profunda que atendesse à necessidades específicas do Ensino Noturno da escola pública[49], garantindo a seus alunos mais do que um diploma "vazio", não ocorre.

Os estudantes da Escola Beta: indicadores sociais e possibilidades

E quem são os jovens que estudam na Escola Beta? Em primeiro lugar, os jovens estudantes da Escola Beta, em sua maioria, residem nas proximidades da escola e fazem o trajeto da casa para a escola à pé. Este fator – *proximidade escola/moradia* - foi o fator decisivo na escolha desta escola pelos alunos, relacionado com o não pagamento de

[49]- As discussões levadas a efeito, dentre outros, por Bueno (2000); Ferraro (1999); Ferretti (2000); Frigotto (1999) Gentili (1999) Kuenzer (2000a; 2000b), sobre essa questão, nos permitem refletir sobre as ambigüidades da proposta oficial, que por enquanto, têm respondido por uma melhora nos índices quantitativos.

transporte, associado à vontade de dar continuidade aos estudos na escola em que cursou o Ensino Fundamental.

"*Não pagar o transporte*", explícito nos depoimentos de todos os inquiridos, como um fator fundamental para poder estudar, revela um dado da condição social, ao lado de outros, expostos a seguir, que no conjunto vão permitir objetivar a origem social desses alunos, alunos das camadas populares.

Os pais dos alunos dessa escola situam-se, em sua maioria, na categoria de trabalhadores: 41,6% de trabalhadores no setor de serviço; 14,6% de trabalhadores no setor industrial; 12,5% se trabalhadores no setor da construção civil; trabalham no setor de comércio 2,1% e como trabalhador informal outros 2,1% Em seguida temos uma freqüência reduzida de pequenos comerciantes (2,1%); pequenos proprietários rurais (2,1%) e profissionais técnicos escolarizados com 2,1%. Segundo informações dos alunos, 57,9% dos pais são aposentados, os quais complementam o orçamento fazendo "bicos".

As mães dos alunos da Escola Beta dedicam-se a várias atividades profissionais havendo um destaque para o trabalho como empregadas domésticas com 29,2% de freqüência, sendo que 45,8% são donas de casa. Em seguida, 6,2% atuam no setor de serviços e 4,2% atuam no setor do comércio. Apenas 2,1% das mães atuam no setor industrial, e 2,1% no setor informal. Houve 6,2% de não respostas. Segundo formações dos filhos 66,7% das mães estão desempregadas e procurando emprego.

Como no caso da Escola Alfa, neste caso também as informações sobre a renda dos pais e mães são insuficientes. Houve um alto índice de *não respostas*: 35,4% a respeito da renda dos pais e 31,3% a respeito da renda das mães. Dos que responderam a esta questão, observamos que 17,4% disseram que seus pais recebem até dois salários mínimos; 31,3% recebem entre três e quatro salários e apenas 4,2% disseram que seus pais recebem mais do que sete salários.

Tabela 1.5 – Alunos segundo a renda do pai e da mãe por escola (em números absolutos e %)

Escola / Renda	Escola Alfa				Escola Beta			
	Pai		Mãe		Pai		Mãe	
	Nº AB	%	Nº AB	%	Nº AB	%	Nº AB	%
Salário Mínimo	1	2,5	1	2,5	3	6,2	5	10,4
De 1 a 2 salários	4	10,0	4	10,0	5	10,4	9	18,8
De 3 a 4salários	5	12,5	7	17,5	15	31,2	10	20,8
De 5 a 7 salários	6	15,0	4	10,0	6	12,5	1	2,1
Mais de 7 salários	10	25,0	7	17,5	2	4,2	-	-
Sem renda	-	-	8	20,0	-	-	8	16,6
Não respondeu	14	35,0	9	22,5	17	35,5	15	31,3
Total	40	100,0	40	100,0	48	100,0	48	100,0

No tocante à renda das mães, as respostas dadas permitiram esses índices: 29,2% recebem até dois salários; 20,8% recebem de três a quatro salários; 2,1% recebem de cinco a sete salários e 16,6% afirmaram que suas mães não têm rendas. De todo modo observa-se que as mães recebem em média salários inferiores aos dos pais, embora os desses sejam também baixos. A renda familiar é, normalmente, composta dos rendimentos do pai, da mãe e dos filhos, que desde a adolescência ingressam no mercado de trabalho.

As famílias desses jovens, ao lado do pouco capital econômico, têm também pouco capital cultural.

A maioria dos pais e mães dos jovens dessa escola, em termos médios, alcançaram até a 4ª série do Ensino Fundamental num índice de 35,3% para os pais e de 33,4% para as mães. Até a 8ª série estudaram 12,5% dos pais dos alunos e 20,8% das mães,

revelando, até este nível de escolaridade, índices mais elevados para as mulheres do que para os homens. Essa relação se inverte a partir do Ensino Médio quando 8,3% dos pais alcançam este nível de ensino, embora apenas 2% chegue ao seu término, o mesmo não acontecendo com nenhuma mãe. Apenas a mãe de um aluno freqüentou até a 2ª série do Ensino Médio, abandonando a escola desde então. Em entrevista, manifestou a vontade de fazer supletivo e obter o certificado de Ensino Médio. (Tabela 1.2).

O Ensino Superior foi freqüentado por 10,3% dos pais e por 4% das mães dos alunos dessa escola. Muito significativo é o índice de analfabetismo que é de 12,5% para os pais e de 10,4% para as mães. Nessa escola, de um modo geral, os filhos alcançaram uma escolaridade superior à dos pais.

No que diz respeito à posição dos irmãos e irmãs em relação à escolaridade, observamos que na Escola Beta, apresentaram escolaridade até a 4ª série vinte e seis (26) irmãos; até a 8ª série trinta e três (33) irmãos. Estavam freqüentando o Ensino Médio dezoito (18) irmãos de alunos, sendo que dois (2) já o tinham terminado. E apenas duas (2) irmãs de alunos tinham tido acesso ao Ensino Superior, sendo que uma delas tinha terminado o curso de Análise de Sistemas na Puccamp. Há muitos irmãos e irmãs mais velhos que apresentaram uma trajetória escolar mais curta do que os jovens investigados. E há uma proporção muito grande de irmãos e irmãs mais novos que ainda estudam no Ensino Fundamental. (Tabela 1.3).

Esse questionário foi aplicado nas duas classes de 2ª série do Ensino Médio Noturno da Escola Beta, no ano de 1999, tendo havido uma predominância masculina, de 58,3%, enquanto as mulheres representavam 41,6% do total de alunos das duas classes. A discrepância idade/série era bastante grande sendo que apenas 14,6% dos jovens inquiridos estavam com dezesseis (16) anos de idade, a idade adequada a uma trajetória escolar sem reprovações ou interrupções. Com dezessete (17) anos estavam 31,3% e com dezoito (18) anos, na 2ª série do Ensino Médio, estavam 22,9% dos alunos.

Diante da questão aberta formulada para que auto designasse sua cor (da pele), 40,4% se auto designaram como brancos, 19,1% como negros e 40,4% como morenos,

sendo este último um conceito pouco preciso, podendo nele incluir mestiçagens várias entre brancos e negros.

Embora 64,6% dos pais sejam migrantes, a maioria dos jovens é natural de Campinas (73,5%), sendo, ainda, alguns naturais do interior do Estado (10,2%); do Nordeste (4,1%); do Interior de Minas (4,1%); ou ainda de outras regiões do país.

A clientela pesquisada é constituída predominantemente por moças e rapazes solteiros (89,6%). Residem em casa própria (71,1%) com suas famílias, sob várias configurações, prevalecendo a família individual nuclear (Bottomore, 1970, 141), com pai, mãe e irmãos, na proporção de 39,5%. Há ainda os que vivem em famílias monoparentais formadas por pai e irmãos (10,5%) ou pela mãe e irmãos (10,5%); Há ainda aqueles que são criados por famílias ampliadas com a inclusão de outros parentes como avós, tios; ou são criados por padrinhos, tios, ou por avós e tios, num total de 39,5%.

As famílias com mais de cinco filhos constituem 20,8% do total. Dos quarenta e oito (48) inquiridos, trinta e cinco (35) viviam em famílias que possuíam até quatro filhos, sendo distribuídos da seguinte forma: seis (6) famílias possuíam um (1) filho (12,5%); dezenove (19) famílias possuíam dois (2) filhos (39,5%) e dez (10) famílias possuíam três (3) filhos (20,8%). Esses dados revelam uma tendência à diminuição do tamanho das famílias dos alunos que freqüentam a Escola Beta.

Quadro 1 Identificação social dos informantes.

Identificação Social	Prof. do pai	Prof. da mãe	Prof. do responsável Ou de quem Presta grande ajuda	Renda	Escolaridade de pais. etc	Naturalidade	Bairro
Mirele -19 a. Solteira - E. Alfa 2 irmãos Rep/Contingente Trab/Ag. Clipa-Gem	Comerciante Autônomo- Loja de roupas	Enfermeira Posto de Saúde		Não sabe	Pai - Adm. Empresas – PUC - Mãe - Curso médio Irmão: 2º E. Médio Irmã: 1º E. Médio	Aluna: Campinas Pai: Rio Mãe: Campinas	Jardim Boa Esperança
Sônia -18 a . Solteira - E. Alfa 3 irmãos Repro/Contingente Trab/esporádicos (desfiles) vendedora	Comerciante (Falecido)	Dona de casa Vendedora Desempre-gada	Irmã: formada em Direito	Não sabe	Pai: técnico em Contabilidade. Mãe - Ensino Fundam. Técnico Irmã: Direito (adv.) Irmão: Estudante de Publicidade - Unip Irmão: 2º ano fund.	Aluna: Pai: Mãe: Irmãos - Campinas	Cambuí
Élida –17 a. Solteira - E. Alfa 2 irmãos Não Reprovação Estudante	Construtor Empreiteiro	Dona de casa		Não sabe	Pai: E. Médio Mãe: Fund. 5ª S Irmã: 7ª. S. Irmão: 6ª S.	Aluna: Campinas. Pai: Mãe: Campinas	J. Boa Esperança.
Gilsa – 18 a. Solteira - E. Alfa 2 irmãos Repr/Convencional Trab - desem/caixa Supermercado	Trabalhador De roça – Bah. Aj. Pedreiro Oper. Boch	Faxineira; Copeira; Func. Prefeit. Em creche		Não sabe	Pai: 4ª. S. Mãe: 4ª. S.; supletivo 8ª. Irmão: E. Médio Irmã: 7ª. S.	Aluna: Campinas Pai: Bahia Mãe: Paraíba	Centenário

Identificação Social	Prof. do pai	Prof. da mãe	Prof. do responsável Ou de quem Presta grande ajuda	Renda	Escolaridade de pais. etc	Naturalidade	Bairro
Magda – 26 a. Casada - E. Alfa 6 irmãos 2 filhas Interrupção/reprov/ Desemp/auxil. Escrit/ Desempreg.	Pedreiro; guarda Eletricista Vigilante	Dona de casa	Marido: Farmacêu- tico prático	Não sabe ao certo; 4 sal.	Pai: 5ª série Marido: E. Médio Mãe: Analfabeta Irmã- Ass. Social - PUC Irmão gêmeo: 2º ano col. Evasão Irmão: 1º col. Evasão Outros 3 irmãos: 4 e 6ª série; ev..	Aluna: Campinas Pai: Mãe: Marido:	Jardim Planalto Mora no fundo Da casa da sogra.
Camila - 18 a. Casada - E.Alfa 3 irmãos 1 filha Interrupção/ sucesso Afazeres domésticos	vendedor	Secretária Ponte preta	Marido: garçom	1400,00 reais, mais ou menos. (marido) Pai e mãe: 800,00 Cada um.	Pai: 8ª série – Ens. Fund. Mãe: Ensino Médio Irmãos: 1-2 º col. 2 - Escola Maternal Marido:	Campinas	Cambuí (mora com os pais)
Maria - 23 a. Solteira- E. Beta 7 irmãos Interrupção/ reprov. Afazeres domésticos	Func. Da Pref. Falecido	Dona de casa	Filho mais velho: Faz calçadas	Mãe: pensionista Irmão: dá uma Cesta básica.	Pai: analfabeto Mãe: analfabeta Irmãos : 1º- até a 4ª.s.(fund.) 2º até a 3ª s. (fund.) 3ª. Até a 3ª. (fund.) 4º. Até a 6ª (fund) 5º até a 2ª. (fund) 6º até a 1º col.	Pai: Macatapara- na (SP) Mãe: Macatapara- na (SP) Aluna: Campinas	J. Nova Conceição

Identificação Social	Prof. Do pai	Prof. da mãe	Prof. Do responsável Ou de quem Presta grande ajuda	Renda	Escolaridade de pais. etc	Naturalidade	Bairro
Jurema - 20 a. Solteira - E. Beta 4 irmãos Atraso/Interrup-ção/ Sucesso Empreg/domésti-ca/ Aux. De secretaria	"fazendeiro" peq. sitiante	Dona de casa	Avô: pensionista	Não sabe dizer. É pouca renda.	Pai: Até a 4ª série fund. Mãe: Idem Irmãos mais velhos (3): Até a 4ª s. Irmão mais novo: Até a 8ª.	Pai: Medina (MG) Mãe: idem Irmãos: idem Aluna: Medina (MG)	Parque Brasília Mora com o avô.
Paloma - 19 a Solteira- E. Beta 3 irmãos Não reprovação Emp/doméstica	Aj. Pedreiro Trab. Motorola (testa bateria de celular)	Dona de casa		Pai: 1.200,00	Pai: Até 8ª Série Mãe: Até 8ª série. Irmãos: 13 anos: 4ª. S. e Senai 8 anos: 2ª.s. 7 anos:1ª. S.	Pai: São Paulo Mãe: Ipatinga (MG) Aluna: Campo Alegre (MG)	Jardim Conceição Mora em casa nos Fundos da casa da Tia.
Deise – 20 a . Solteira - E. Beta 3 irmãos Reprov/contingente Represent/ de vendas Desempregada	Chaveiro (chalé); já teve oficina	Faz marmitex	Irmã: Analista de Sistemas	Pai: 700,00 Mãe: não sabe Irmãs: 2.600,00	Pai: Ens. Médio e Senai Mãe: até 3ª série Irmão: casado-24 - 2º.E.M. Irmã: 26 - Na. De Sist. Irmã: 21- Proc. Dados (médio)	Pai: S. Caetano do Sul (SP) Mãe: Getulina (SP) Aluna: S.C. do Sul (SP)	31 de março
Carolina – 18 a. Solteira - E. Beta 2 irmãos Não reprovação Atendente de loja	Químico da Rhodia	Dona de casa		Pai: 900,00	Pai: Ensino Médio - Senai Mãe: Fund. Inc. 6ª série Irmãos: 12 a. 6ª s. 11 a . 5ª s.	Pai: N. Independên-cia (SP) Mãe: Campinas Aluna: Campinas	31 de março

Identificação Social	Prof. do pai	Prof. da mãe	Prof. Do responsável Ou de quem Presta grande ajuda	Renda	Escolaridade de pais. Etc	Naturalidade	Bairro
Waldemar – 20 a. Solteiro - E. Alfa 1 irmã repov/ contingente Aux. escritório/est.	Operador de Máquinas	Telefonista; Dona de casa	Padrasto: Major da Da PM aposentado.	Não sabe	Pai: 4ª s. Mãe: E.M. completo Padrasto: PM. Fez cursos para Subir de cargo. Irmã: 18 a . E.M. completo	Pai: Bauru (SP); Paraná (?) Mãe: São Paulo Aluno: Angra dos Reis.	São José
Denilson- 18 a Solteiro- E. Alfa 8 irmãos atraso/ sucesso aux. escritório/ analista técnico-comput.	Lavrador (MG) Aj. Pedreiro Aposentado	Roça Dona de casa		Pai: Salário mínimo Todos trabalham	Pai: Analfabeto Mãe: Analfabeta Irmãos: até 4ª série do E. Fund.	Pai: Espinosa (MG) Mãe: Espinosa (MG) Aluno: Espinosa (MG)	Vila Formosa
Marcelo- 18 a. Solteiro- E. Alfa 5 Irmãos Reprov/contin-gete Carreg. Caminhão. C&A	Vendedor Aposentado	Esteticista salão de beleza		Mãe: 800,00 Mais aluguel de uma Casa boa.	Pai: fundamental incompleto Mãe: Supletivo E.M. Irmãos: 56; 48; 40; 35: não sabe 21- Est. Física-Unicamp	Pai: Tucano (BH) Mãe: Lontra (MG) Aluno: Campinas	Ponte Preta
Carlos –18a Solteiro - E. Beta 4 irmãos menores Não reprovação Fábrica de velas Embrulha velas	Farmacêutico (vendedor)	Cabeleirei-ra (pais separados mora com avó)	Avó: Dona de casa. Tios: Trabalham em Fábrica de velas Tia: trab/ posto/ saúde	Renda: Não sabe Ao certo.mais de 7 salários	Pai: E. Médio Mãe: E. Médio Avó: 5ª série Tios: não disse.	Pai: Campinas Mãe: Campinas Aluno: Campinas	31 de março

Identificação Social	Prof. do pai	Prof. da mãe	Prof. Do responsá-vel Ou de quem Presta grande ajuda	Renda	Escolaridade de pais. etc	Naturalidade	Bairro
João Paulo 20 a. Solteiro - E. Beta 2 irmãos reprov/convencional desemp/ operário da Antártica.	Zelador / prédio	Emp. Doméstica		Pai: 800,00 Mãe: 250,00	Pai: analfabeto Mãe: Até 4ª série. Fundamental Irmão: 22- 8ª série 18- 2º E.M.	Pai: sítio do Quinto (BH) Mãe: Monte Alegre (MG)	J. B. Esperança
Wagner- 19 a. Solteiro- E. Beta 2 irmãos Repro/ Convencional Pacoteiro/ balconista Superm. Motor. De Perua.	Motorista – Mário Gatti; Perueiro	Dona de casa		Pai: salário: 3 a 4 Ganha mais no neg. De perua	Pai: 5 ª. Série E. Fund. Mãe: 8ª. Série E. Fund. Irmãos: 17 a. 3º E.M. 13 ª 7ª série	Pai e Mãe: Não respondeu Aluno: Campinas	J. Boa Esperança
Rodrigo – 17a Solteiro - E. Beta 2 irmãos Não reprovação Repositor de mercad/. Supermercado.	Comprador de Merc./varejão	Dona de casa balcon. /padaria		Pai: não sabe Mãe: não sabe	Pai: E.M. Mãe: até 6ª série fund. Irmã: 20 – 2º E.M .(evasão) 6 - pré	Pai: Frutal (MG) Mãe: Campinas Aluno: Campinas	31 de março
Rogério – 18 a Solteiro - E. Beta 2 irmãos Reprov/ convencional Office boy	Motorista de Uma empresa De obras	Empregada Doméstica		Pai: 5 a 7 salários Mãe: 400,00	Pai:4ª série E. Fund. Mãe: 2ª série E. Médio Irmão: 16- 1º série E.M. 6. pré	Pai: Areado (MG) Mãe: Herculândia (SP) Aluno: Campinas	Pq. Brasília
Augusto - 18 a Solteiro - E. Beta 1 irmão gêmeo reprov/convencional Firma de limpeza de Piscinas.	Aposent. COBRASA	Dona de casa		Pai: aposentado-ria	Pai: até 4ª série fund. Mãe: até 8ª série fund. Irmão: 18- 2º E. M. (rep/faltas)	Pai: Campinas. Mãe: Campinas Aluno: Campinas	31 de março

A busca de maior escolaridade, imposta por razões de várias ordens aos jovens de todas as camadas sociais nas sociedades industriais, é perseguida, também, pela maioria das famílias das camadas populares, justificada em suas falas como recurso fundamental para a disputa por vagas no mercado de trabalho, sempre pensando numa saída para a crise do emprego, típica da estrutura do sistema produtivo nas sociedades atuais. E essa necessidade impõe aos jovens das camadas populares a dupla jornada, a da escola e a do trabalho, uma vez que o trabalho, para esses jovens, é o destino natural e condição básica para se constituírem e se manterem estudantes.

Essa situação resulta em múltiplos desdobramentos: para a organização da escola; para o equacionamento das tensões entre interesses da instituição escolar, seus agentes e dos jovens; por impor às famílias com pouco capital econômico e cultural estratégias que viabilizem, para os filhos, ou alguns dos filhos, uma escolarização mais longa, apesar dos atrasos no acesso, das reprovações e dos abandonos esporádicos.

Embora não pretendamos estabelecer uma relação redutora entre comportamentos escolares adotados pelos alunos, suas representações sobre a educação escolar e o trabalho e, a situação de classe; e, pelo fato de as camadas populares não poderem ser consideradas como um conjunto homogêneo, indiferenciado, a abordagem acima visou construir as identificações sociais dos jovens participantes dessa pesquisa, a partir de sua origem de classe, dada pela posição dos pais e mães no processo produtivo, mais precisamente, através de sua situação sócio-profissional, do capital escolar familiar, faixa etária dos alunos, auto-identificação quanto ao pertencimento a grupos étnicos, estado civil, tipos de família, dentre outros. Além das identificações sociais dos jovens de ambas as escolas, procuramos ainda, situar as duas escolas, com suas especificidades internas, no lugar que ocupam no espaço escolar e no espaço geográfico da cidade de Campinas.

A apreensão da visão da educação escolar e do trabalho, dos trajetos escolares e dos projetos de futuro do jovem estudante e trabalhador só é possível pela apreensão das relações múltiplas desse jovem e suas heranças (Bourdieu, 1996, p. 26; 1999, p. 74), com a estrutura escolar e as transformações das sociedades industriais modernas, não só nos aspectos da produção material, mas também nos aspectos da cultura e suas práticas, lazer e

sociabilidade. E para tal, trabalhando com as respostas do questionário e com os discursos das entrevistas, procuramos tecer essas relações mostrando ora traços de nivelamento e regularidades, ora traços muito singulares, que nos revelam trajetos e representações muito diferenciados, irregulares e não regularizáveis.

CAPÍTULO IV

DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: TRAJETÓRIAS DIFERENCIADAS, PROJETOS DE FUTURO E REPRESENTAÇÕES

A educação escolar nas sociedades industriais, desde o final do século XIX até os dias atuais tem ocupado posição de centralidade na produção e reprodução das distinções sociais bem como das regulações dos mecanismos de entrada e classificação dos agentes no mundo do trabalho.

Qualquer tentativa de compreensão das visões de mundo, estilos de vida e inserção social dos jovens, principalmente dos originários das camadas populares e das frações mais baixas das camadas médias, passa obrigatoriamente pela abordagem da educação e do trabalho, a via dupla de passagem para a vida adulta.

A escolarização universal, regulada pelo Estado, vai na contra-mão do trabalho infantil e transforma-se no decorrer do século XX, persistindo no século XXI, em suporte das famílias contemporâneas no processo de socialização e no cuidado de crianças e jovens, vinculado ao progressivo ingresso da mulher no mercado de trabalho e ao aumento das exigências do setor produtivo.

Nas últimas décadas, com as transformações no sistema produtivo, há um redimensionamento das funções da escola para além de suas funções tradicionais vinculadas à socialização, reprodução social e à mobilidade social. Segundo Lettieri:

> A escola não é uma escolha livre, um momento no desenvolvimento individual e coletivo. É uma imposição à juventude, cuja outra escolha é o desemprego (ou o exército). A escola é um meio de retardar a entrada da maioria dos jovens no mercado de trabalho (1996, p. 203).

Esse autor salienta que a escola não é somente funcional para a produção do sistema capitalista, como também, para a não-produção, desempenhando o papel de válvula de segurança no mundo do trabalho, dissimulando o crescente número de desempregados e de semi-empregados.

Tal colocação converge com a de Dubet (1991, *apud* Marques 1997, p. 66), segundo a qual, na sociedade francesa, o prolongamento da educação escolar para a juventude trabalhadora tem por objetivo deixar o jovem, temporariamente, fora do mercado de trabalho, amenizando a visibilidade do desemprego.

Por outro lado, a relação entre escolaridade e a possibilidade de conseguir emprego, ou seja, a *empregabilidade*, cada vez mais reforçada no discurso, na prática mostra-se carregada de ambigüidades.

Essa discussão, será colocada no decorrer do texto, procurando mostrar a interrelação entre educação e trabalho nas sociedades contemporâneas e de como são relações complexas e ambivalentes, mudando conforme o próprio sistema produtivo passe por mudanças estruturais.

Da mesma forma, são também paradoxais as relações entre os sistemas de ensino, universalizantes, e as camadas sociais populares, quanto ao acesso à instituição escolar, provocando o que Bourdieu e Champagne (1998d, p. 481) chamariam de "excluídos do interior". A escola democratiza-se, porém, continua mantendo a mesma estrutura diferenciada de distribuição dos benefícios da escolaridade, mantendo em seu seio os antigos "excluídos" do sistema de ensino, excluindo-os gradualmente daqueles benefícios. Há uma complexificação do campo educacional e uma maior dificuldade para

que os oriundos das camadas populares, com pouco capital cultural[50], se movimentem adequadamente segundo as "regras do jogo"[51] predominantes no campo educacional.

E o "*sistema de ensino aberto a todos e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências de democratização e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social*" (Bourdieu, Champagne, 1998d, p. 485).

Esse mecanismo de abertura dissimulada reflete-se no itinerário dos jovens das camadas populares e das frações mais baixas das camadas médias pelo sistema de ensino. No presente estudo buscamos apreender como os jovens estudantes trabalhadores elaboram representações sobre a educação escolar, sobre suas vivências e trajetórias escolares. Ou seja, como explicam o percurso educacional que fizeram, como pensam sua continuidade e sua importância social, simbólica e instrumental, sobretudo em relação à incursão no mundo do trabalho. Com esse objetivo analisaremos as trajetórias educacionais dos jovens informantes dessa pesquisa a fim de que possam ser avaliadas suas relações com os condicionantes sociais objetivos e as estratégias que se configuram na perspectiva da inserção social e da melhoria das condições de vida.

Trajetos escolares: aproximações e distanciamentos

Nos estudos sobre o processo de escolarização dos jovens dos mais variados grupos sociais, pesquisas realizadas nas últimas décadas do século XX dão conta das

---

[50] -"Sobre esse conceito desenvolvido por Bourdieu, ver: "*Os três estados do Capital Cultural"* , In: Nogueira e Catani,. "Escritos de Educação", Petrópolis Vozes, 1999, p. 72 - Segundo o autor: "O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado,* sob a forma de disposições duráveis no organismo; o *estado objetivado,* sob a forma de bens culturais como quadros, livros, dicionários etc.; e o *estado institucionalizado,* sob a forma de diploma, a certificação da competência cultural.

[51]- Essa noção, está vinculada em Bourdieu à noção de estratégia, "vista como produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais" (Bourdieu, 1990).

interdependências entre as condições sociais de origem das famílias e as variadas maneiras como essas se relacionam com a instituição escolar.

Existem as semelhanças decorrentes da origem de classe, correlacionadas com o desempenho de sucesso ou fracasso escolar, havendo, porém, dentro desses grupos variações significativas, fugindo às regularidades do provável"[52] pela ocorrência de casos discrepantes de fracasso escolar em originários de grupos de classes médias e elite e de sucesso escolar nos meios populares.

Dentre os fatores responsáveis por essas singularidades, encontram-se as estratégias específicas, adotadas pelas famílias referentes ao investimento escolar, ao tempo dedicado aos estudos fora do horário escolar, às oportunidades criadas para a complementação dos estudos tais como cursos e atividades extra-escolares, acesso a determinados tipos de lazer e a determinados bens culturais, como revelam os estudos realizados por Lahire (1997) e Zago (2000, p. 19-43).

O uso dessas estratégias[53] é cada vez mais dificultado à medida que os capitais culturais, econômicos e sociais das famílias são mais escassos, de um modo geral. Porém, como já afirmamos há exceções e muitas vezes, alguns artifícios são usados pelas famílias para sobrepujar as diferentes carências dos recursos familiares. A esse respeito é elucidativo o texto de Machado Pais (1996b, p. 220):

> O sucesso escolar aparece associado a processos específicos de diferenciação educacional e de desigualdade social, sem que isso represente a obrigação de pensar o sistema educativo como um mero domínio de reprodução das desigualdades estruturais econômicas e sociais. Se para alguns jovens, oriundos das camadas

[52]- Sobre a questão ver "Causalidade do Provável" (Bourdieu, 1999, p. 88) que trata da relação entre as oportunidades objetivas postas para uma categoria de agentes sociais e as práticas, "que são o resultado desse encontro entre um agente predisposto e prevenido e um mundo presumido, isto é, pressentido, prejulgado, o único que lhe é dado a conhecer (op. cit. p. 111)".

[53]- Sobre o conceito de estratégia ver Bourdieu, Coisas Ditas. São Paulo, 1990, p. 81: "Pode-se recusar a ver a estratégia como produto de um inconsciente, sem fazer dela o produto de um cálculo consciente e racional..." Com esse conceito para a noção de estratégia, Bourdieu se opõe à noção defendida por J. C. Lévi - Strauss, que opões regras a estratégias, envolvendo nessas últimas uma "escolha consciente e individual, guiada pelo cálculo racional ou por motivações éticas ou afetivas".

> sociais culturalmente mais desprovidas o insucesso é quase uma inevitabilidade sociológica, para outros não o é, nem que tal represente sacrifícios, grande dedicação aos estudos, marranço.

Na análise das trajetórias escolares utilizamos a noção de *trajetória* que a considera objetivamente como uma seqüência de posições num ou mais campos da prática social, ocupadas por um mesmo agente ou um mesmo grupo de agentes, de forma sucessiva (Bourdieu, 1996), contendo o sentido de um trajeto social ascendente, descendente, ou de estagnação. É *"uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do habitus*" (Bourdieu, op. cit, p. 292). Tal seqüência de posições, variável no tempo, vem marcada pela circunscrição do agente nas várias esferas sociais - família, escola, trabalho, etc. - marcadas evidentemente pela origem de classe e pelo sentido futuro da posição, de ascensão, de descenso ou de estabilização.[54]

Esse conceito ao ser transposto para a análise das trajetórias do jovem no universo escolar nos permite perceber continuidades e rupturas, pontos de partida e de chegada, as ambições sociais e os projetos, as estratégias, em suma, os marcos identificadores do trajeto escolar de inclusão, sucesso ou fracasso.

No presente estudo, trabalhamos com grupos de jovens estudantes relativamente homogêneos quanto à origem social, provenientes das camadas populares e das frações mais baixas das camadas médias, em menor escala, freqüentadores das duas escolas já referidas no capítulo anterior, a Escola Alfa, de bairro central e a Escola Beta, de bairro de periferia, o que nos permitiu observar, num primeiro momento, algumas regularidades, quanto às trajetórias escolares.

Observamos, a partir de evidências empíricas, obtidas com a aplicação do questionário, pequenas diferenças no nível de status e de classe dos jovens alunos da Escola Alfa em relação aos da Escola Beta e de como tais diferenças relacionadas com o nível de

---

[54]- Noção de trajetória ver. P. Bourdieu, *As Regras da Arte,* S. Paulo Companhia das Letras, 1996, p. 292. C. Dubar, Trajetórias Sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. In: *Educação & Sociedade*, ano XIX, n. 62, abril/98, p. 13.

escolaridade dos pais, situação sócio-profissional, história familiar vinculada ao trabalho e não à escola, imprimem sua marca na trajetória escolar dos filhos, reafirmando o que estudos teóricos têm constatado e analisado em profundidade.[55]

A trajetória escolar da maioria desses jovens inicia-se na pré-escola: na Escola Alfa 70% dos alunos freqüentaram a pré-escola, sendo que 32,5% em escola públicas e 37,5% em escolas privadas. Na Escola Beta 66,6% dos jovens fizeram pré-escola e todos em escolas públicas. Não fizeram pré-escola 10% dos alunos na Escola Alfa e 8,3% na Escola Beta. O índice de não respostas foi de 20% e 25% respectivamente.

O ingresso no Ensino Fundamental, na Escola Alfa deu-se em 1990[56], para 50% dos alunos da Escola Alfa contra 16,6% dos alunos da Escola Beta, expondo um maior índice de defasagem idade/série na Escola Beta em relação à Escola Alfa. Uma pequena porcentagem de alunos chegou a freqüentar escola privada em sua trajetória escolar, em ambas as escolas, sendo um pouco maior entre os alunos da Escola Alfa.

No tocante à reprovação, 55% dos alunos da Escola Alfa foram reprovados durante sua trajetória escolar, sendo que os índices mais elevados aconteceram na 5ª série, a série inicial do 2º ciclo com 25% e em seguida na 2ª série do 1º ciclo do Ensino Fundamental, com 15% de reprovações; e, por último na 6ª série com 12,5%. A reprovação no Ensino Médio foi de 12,5%. Nessa escola, 25% dos alunos tiveram reprovações múltiplas, independente da maior ou menor escolaridade dos pais.

Na escola Alfa é freqüente a presença de jovens com origem nas camadas médias e que passaram por transtornos de cunho pessoal ou social como separação dos pais, perda do pai por falecimento, desemprego, maus negócios, e "empobreceram" passando a freqüentar a escola pública, contrariados e desinteressados.

Na Escola Beta os índices de reprovação são maiores sendo que 79,1% foram reprovados durante sua vida escolar, apresentando um índice alto na 2ª série do 1º ciclo do

[55]- Sobre as relações entre desigualdades educacionais e origem social ver: Bourdieu (1970); Gomes (1997); Gouveia (1967); Martins (1997); Patto (1996); Willis (1991) dentre outros.
[56]- O ano de 1990 é o ano – base para o ingresso no sistema de ensino desse grupo de alunos que deveria estar em 1999 na 2ª série do Ensino Médio, sem acidente de percurso.

Ensino Fundamental com 29,1% de reprovações, seguido de 20,8% na 3ª série e de 18,7% na 5ª série, a primeira do 2º ciclo do Ensino Fundamental. As reprovações no Ensino Médio foram de 20,8% nas duas séries iniciais. As reprovações múltiplas aconteceram na trajetória de 39,58% dos alunos e ocorreram sobretudo, no Ensino Fundamental. Observa-se que não houve um índice elevado de reprovações da 1ª série, uma vez que na rede estadual, com o sistema dos ciclos, a promoção é automática da 1ª para a 2ª série, aparecendo o problema ao final da 2ª série.

Dentre as causas das reprovações apontadas pelos alunos das duas escolas estes se referem ao desinteresse, pouca dedicação aos estudos, falta às aulas, problemas pessoais e econômicos.

Perguntados se haviam parado de estudar, 22,5% afirmaram ter abandonado a escola alguma vez em suas vidas, na Escola Alfa, e destes 25% por problemas familiares. Na Escola Beta, 20,8% pararam de estudar, 40% destes na 7ª série, por desinteresse ou dificuldades econômicas da família.

De qualquer maneira, voltaram a estudar revelando a importância da freqüência à escola em suas vidas. Explicam esse retorno por *necessidade de aprender* (22,2% na Escola Alfa e 40% na Escola Beta) e porque precisavam se *preparar para o futuro* (11,1% na Escola Alfa e 10% na Escola Beta). *Não ser considerado ignorante* e *gostar de estudar* apresentaram o índice de 10% cada, na Escola Beta. O índice de não resposta foi elevado, correspondendo ao índice de 66,6%, na Escola Alfa, e de 30% na Escola Beta.

Essa caracterização inicial dos informantes procurou dar conta dos aspectos mais genéricos e objetivos dos percursos escolares, decorrentes das relações entre os jovens, a condição social e econômica herdada de sua família e a instituição escolar, fundamental para efetuarmos a passagem e conseqüente abordagem de alguns casos representativos que nos permitam analisar aspectos singulares, cruciais na configuração dos destinos escolares e sociais dos jovens desta pesquisa.

Em busca de singularidades no processo de progressividade escolar

Conforme já informamos no Capítulo II, dos jovens entre 15 e 17/18 anos que compõem o segmento etário adequado às séries do Ensino Médio (Brasil, DCNEM. 1999), apenas 25% freqüentam esse nível de ensino, revelando as características de forte segmentação e de baixa progressividade dos alunos pelo sistema de ensino.

Os informantes desta pesquisa estão incluídos entre os poucos jovens que conseguiram alcançar o término do Ensino Médio e o "diploma", ainda que inflacionado[57], porém cada vez mais requisitado, no momento de serem aceitos em *empregos melhores*, não braçais, segundo informações dos próprios alunos.

Num *sentido mais amplo*, todos os que concluíram o Ensino Médio consideram-se como tendo obtido "*sucesso escolar*". Porém, num *sentido estrito,* os percursos lineares, de êxito, são relativamente escassos. E para efeito de análise, as categorias de trajetórias foram construídas com base nessa referência de sucesso escolar, em sentido estrito. Dentre os vinte (20) informantes apenas cinco (5) (25%) dos alunos das duas escolas, concluintes do Ensino Médio no ano 2000, não sofreram reprovações, não entraram com atraso na escola, não interromperam os estudos, numa proporção equivalente à obtida para o total dos oitenta e oito (88) informantes do questionário, quando 26,13% apresentaram o mesmo desempenho escolar linear.

São vários os fatores intervenientes nos resultados escolares, positivos ou negativos, para além dos fatores convencionais vinculados à origem de classe e condições sócio-culturais da família.

Esses fatores estratégicos, muitos dos quais aparentemente insignificantes, compõem-se em interrelações específicas, configurando a possibilidade de realização de um percurso de sucesso escolar, estrito senso, ou um percurso acidentado, permeado de interrupções com reprovações múltiplas; ou com uma única reprovação no início da

[57]- Essa questão será abordada mais adiante, neste Capítulo IV, na "questão do diploma".

escolaridade ou ainda, com reprovações contingentes condicionadas por algum fator específico e esporádico.

Na tentativa de analisarmos as trajetórias dos jovens investigados, agrupamos por semelhanças em cinco (5) classes de trajetórias escolares: a- trajetórias de sucesso; b- trajetórias de atraso e interrupção associadas a sucesso; c- trajetórias de interrupção associadas à reprovações; d- trajetórias com reprovações típicas; e- trajetórias com reprovações contingentes.

Trata-se de uma classificação operacional com a qual passamos a trabalhar, considerando a relação entre sucesso e fracasso com a existência ou não de projetos de futuro, que nos darão a dimensão das disposições dos jovens em relação à escola, e as representações sobre a educação escolar, condicionando as ações e as práticas. Dentre essas, tem relevância as estratégias dos jovens e das famílias no tocante aos investimentos feitos em educação e em práticas de "suporte" para o bom desempenho escolar. Não nos propusemos a um estudo das causas do sucesso ou fracasso escolar, porém em estabelecer relações entre o fracasso e o sucesso, representações sobre educação escolar, trabalho e projetos de futuro.

a- Trajetórias de sucesso: o orgulho de ser bem sucedido.

A pesquisa permitiu-nos constatar que as trajetórias de sucesso, estrito senso, aqui referidas são aquelas dos poucos alunos que não apresentaram reprovações durante todo o percurso de onze (11) anos, desde o ingresso com sete (7) anos de idade na 1ª série do Ensino Fundamental, até a 3ª série do Ensino Médio.

Enquadram-se nesse perfil um conjunto de jovens formado por três (3) moças e dois (2) rapazes: **Élida, Carolina, Paloma, Carlos e Rodrigo** Os pais desses alunos tinham todos escolaridade de nível médio, enquanto que as mães variavam entre 6ª série, 8ª série e Ensino Médio No caso específico desta pesquisa esses jovens não constituem um grupo de alunos com destaque. São alunos médios, alguns mais esforçados do que outros e, obviamente, são os mais novos das turmas.

A **Élida** da Escola Alfa, dezessete (17) anos nasceu em Campinas sendo filha mais velha de um casal cujo pai é construtor/empreiteiro e a mãe dona de casa. Tem dois irmãos mais novos: uma irmã com catorze (14) anos, na 7ª série e um irmão com doze (12) anos, na 6ª série.

O pai, natural de Barretos, cujo pai era sapateiro, concluiu o Ensino Médio. A mãe, natural de Campinas, parou de estudar na 5ª série. Os avós parecem ter estudado até a 4ª série, ela não soube afirmar com certeza.

Freqüenta a Escola Alfa, do Cambuí, desde a pré-escola porque era considerada uma escola pública muito boa. Antes fez o Jardim numa "escolinha"[58] privada.

Quando terminou a 8ª série seus pais consideraram que seria interessante mudar de escola, para continuar estudando no curso diurno uma vez que a Escola Alfa só fornece Ensino Médio noturno, e a Élida não iria trabalhar tão cedo. Mas ela preferiu não mudar de colégio porque "*conhecia os colegas, professores, e tinha afeto pela escola"*.

Com o descrédito da Escola Pública em geral, sentia-se, na 3ª série do Ensino Médio, um "pouco desvalorizada" por estudar numa Escola Pública, porém afirmou que o "*ensino é bom e igual ao das escolas privadas*", entrando logo em seguida numa contradição ao dizer que para entrar num curso superior de uma instituição séria precisaria fazer um bom "cursinho pré-vestibular" privado.

[58]- "Escolinha" infantil é o termo usado para designar escolas privadas que oferecem curso pré–escolar, normalmente, atendendo crianças desde os dois anos de idade até o ingresso no Ensino Fundamental, aos sete (7) anos, nas escolas públicas ou com menos idade, em escolas privadas.

A Élida sempre freqüentou o Clube Cultura, academia de ginástica e terminando o Ensino Médio pretendia prestar vestibular em Educação Física, para ser "Personal-Trainer", uma atividade profissional que tem exercido um certo fascínio entre os jovens, ultimamente. Acreditava que "*entrar*" em Educação Física, mesmo na UNICAMP, não seria muito difícil, sem cursinho. Em 2001 obtivemos a informação de que não havia prestado vestibular em 2000 e que estava fazendo cursos de Espanhol e Inglês.

Durante sua vida escolar, os pais cobravam sempre a freqüência às aulas e a aprovação no final do ano. Em casa estudava pouco, apenas o suficiente para fazer as tarefas que os professores passavam. Ela foge ao padrão dos jovens que estudam e trabalham - ela é apenas estudante.

Diferentemente dela, **Carolina**, 18 anos, estuda na Escola Beta e trabalha desde os 15 anos como atendente numa loja de assistência técnica de Eletrodomésticos, durante todo o dia.

É filha mais velha de um Químico, formado pelo SENAI e que trabalha na RHODIA no setor de produção de vacinas para animais. Sua mãe é dona de casa e estudou até a 5ª série, quando parou para ingressar no mercado de trabalho como operária e ajudar o pai que na época, passava por dificuldades. A mãe orgulha-se de ter sido a melhor aluna da classe, quando estudou, e de até hoje conseguir ajudar os filhos nas lições de casa, enquanto estão no Ensino Fundamental.

Os irmãos da Carolina estão na 7ª série o de treze (13) anos e na 6ª série o de doze (12) anos.

A família materna da Carolina possui uma história de esforços escolares por parte dos irmãos da mãe que lutaram para conseguir estudar concomitantemente com o trabalho. Um deles chegou a cursar Faculdade de Direito o que é contado pela avó com orgulho. A avó, quando criança, morava num sítio perto de Amparo e conta todo o seu esforço por querer estudar sem poder porque seu pai não dava conta de trabalhar sozinho na lavoura para sustentar os filhos e colocava todo mundo para *trabalhar na "roça*". Ela

mesma freqüentou apenas nove (9) meses de aula e "*sabe mais que muita gente estudada*", e diz o quanto "*adorava a escola*".

Carolina leva a escola a sério, não falta às aulas, faz os deveres escolares e presta atenção às aulas, numa disposição típica do aluno que incorporou o valor da escola. Critica os alunos desinteressados que atrapalham as aulas, "*com conversas e bagunça*" e que *"mandam na escola. Deveria ser o contrário: o diretor deveria ser mais severo com a indisciplina"*.

Não considera importante as diferenças entre escolas públicas e privadas. Segundo ela, o maior problema das escolas são os alunos, "*que não deixam os professores trabalharem"*.

> As aulas são boas, os professores também. Muitos falam que a mesma aula que dão aqui dão em escolas privadas. Só que os alunos são o problema. Levam tudo na brincadeira. Não dá para ter uma aula aproveitável (Carolina, Escola Beta, 2000).

A sua trajetória linear em termos de aprovações sucessivas foi feita em várias escolas públicas estaduais. Na E. E. Gustavo Marcondes, a sua preferida, onde fez da 1ª série à 3ª série. Mudaram-se de bairro e então, fez da 4ª série até a 6ª série na Escola Beta, transferindo-se para a E. E. Adalberto Nascimento onde fez a 7ª série e a 8ª série. De lá voltou para a Escola Beta, onde cursou o Ensino Médio.

Diz querer fazer Faculdade, de Nutrição ou Odontologia. Dá preferência para Nutrição e acredita que a escolaridade representa "*um futuro melhor,* com *possibilidades de ser alguém,* e de *dar uma vida melhor para os filhos"*. Pensa na continuidade escolar dentro de uma perspectiva de ascensão social, ligada a um bom trabalho, bom salário e segurança. Também não prestou vestibular em 2000. É um projeto para mais longo prazo.

Ao lado dessas duas jovens, temos **Paloma**, 18 anos. Veio de Campo Alegre, Minas Gerais com o pai e três (3) irmãos menores: um irmão com treze (13) anos, ainda na 4ª série, apresentando várias reprovações; uma irmã com oito (8) anos, na 2ª série e outra irmã com sete (7) anos que está na 1ª série.

Seu pai é da cidade de São Paulo e foi para Minas a trabalho. Lá lidavam na roça, nos últimos anos. Com a separação dos pais, a mãe, que tinha cursado até a 8ª série, ficou em Minas e o resto da família migrou em busca de um "*rompimento com o passado e para encontrar uma vida melhor",* porque o trabalho na "roça" não estava dando para sobreviver.

Em Campinas, moram numa edícula nos fundos da casa da tia. O pai e a Paloma lutam para sobreviver e comprar a sua própria casa. Quando chegaram a Campinas, seu pai foi trabalhar como ajudante de pedreiro ganhando de 1 a 2 salários mínimos. Passado um tempo arrumou um emprego na Motorola onde trabalha testando baterias de aparelho de telefonia celular. Como tinha 8ª série foi convencido na empresa a fazer o supletivo do Ensino Médio, para continuar naquele emprego, segundo informações da Paloma.

Hoje a Paloma trabalha como empregada doméstica, fato que procurou ocultar na entrevista, alterando sua ocupação e apropriando-se da condição de operário de grande empresa, exercida pelo tio.

Aqui em Campinas só estudou na Escola Beta. Compara com a escola que freqüentou em Minas e diz que a de lá era melhor:

> Eu achava a de lá melhor do que a daqui. Lá é mais rigoroso. Os alunos prestavam mais atenção. Então a aula de lá é mais aproveitada que a daqui. Lá não tinha essa coisa de não repetir de ano. Então todo mundo estudava. Eu achava legal. (Paloma, Escola Beta, 2000)

É crítica em relação ao que acontece hoje coma escola, desde o "sucateamento" das instalações até à sistemática de avaliação e promoção do aluno, que em sua opinião gera o desinteresse e o desestímulo para que estudem:

> Antes eu acho que era bem melhor. Acho que o governo se preocupava mais. E agora hoje, não. Hoje os alunos estão passando sem saber nada. O que importa para eles é os números. Então eu acho que antes estava melhor do que hoje. E os alunos já não são

> interessados. O fato de não repetir de ano desanima o aluno, porque ele sabe que vai passar. Então, por que estudar? (Paloma, Escola Beta, 2000)

Acredita que a educação escolar facilita a empregabilidade e cita o caso de seu pai que foi quase que obrigado a fazer o supletivo para manter-se no emprego:

> A gente tem que ter pelo menos o 3º colegial, porque hoje está se exigindo muito. Estão exigindo maior escolaridade para continuar no emprego. Mas nem por isso que a gente terminou o 3º colegial, que a gente deve parar e sim deve tentar fazer uma faculdade ou alguma coisa parecida com isso, como fazer um cursinho para se aperfeiçoar mais (Paloma, Escola Beta, 2000).

Para a Paloma a escola é como um ritual pelo qual todos devem passar: "*A escola faz parte da vida da gente"*. Elogia os professores dizendo:

> São "super legais, ensinam bem a gente. Tem aluno que não suporta eles, que acham chatos. Mas eles tentam dar aulas, Mas infelizmente às vezes eles não conseguem" (Paloma, Escola Beta, 2000).

Procura aprender em sala de aula como a maioria: senta na frente, presta atenção, pergunta o que não entende, anota as aulas dadas, porque segundo a Paloma, quem se senta atrás, não tem como ser atencioso por causa dos alunos que atrapalham a aula. E estudar em casa, é impossível porque "não dá tempo".

Tem projetos de constituir família, ter filhos, não sem antes comprar a casa própria com o pai, terminar um cursinho de computação, prestar vestibular, fazer faculdade de Jornalismo, se puder pagar, e com isso melhorar a condição de vida.

Um outro informante com trajetória de sucesso escolar é o **Carlos**, dezoito (18) anos. Estuda na Escola Beta e também mora no bairro Vila 31 de março. Seus pais separaram-se quando era muito criança e foi criado pela avó materna, dona de casa, dois (2)

tios que trabalham na fábrica de velas como ele, e uma tia que é funcionária pública municipal no setor de saúde.

Segundo Carlos, os tios têm até o Ensino Médio e a tia fez vários cursos até conseguir um emprego na Prefeitura. Supõe que a avó fez até 5ª série.

Embora tenha informado que a mãe e o pai tinham curso superior num primeiro depoimento, descobrimos posteriormente que ele se referia ao término do Ensino Médio. A mãe legítima é cabeleireira e constituiu nova família e isso o leva a um contato esporádico com ela e os três irmãos do novo casamento. O pai é farmacêutico (prático), também tem um filho com três (3) anos de seu casamento atual. Então, a sua verdadeira família é constituída pela avó e os tios, que se empenham para que ele faça cursos complementares à escola, como computação, inglês e espanhol.

O fato de nunca ter sido reprovado é o seu maior orgulho:

> É praticamente uma vitória. O que mais me dá motivo de orgulho é que passei sem repetir nenhum ano. Sempre com nota alta. Nunca tive vermelho de média. Prova tem uma ou outra decaída. Mas na média, nunca. (Carlos, Escola Beta, 2000)

Sempre estudou na Escola Beta por morar a dois quarteirões da escola, onde freqüentou aulas nos três períodos. O problema que observa em sua sala, seja de indisciplina seja de "*ensino fraco*" deve-se ao fato de ser período noturno, quando o pessoal "*não vem para estudar mesmo, para aprender. O pessoal trabalha o dia inteiro, sente necessidade de conversar e aí o desrespeito toma conta"*.

Para ele o maior problema da escola, porém, "*está na turma do tráfico que está tomando conta da escola"*.

Seu sucesso é atribuído à facilidade que tem para aprender, pois *"é só prestar atenção nas aulas e só com a explicação do professor eu já aprendo",* manifestando dificuldade apenas em Inglês e História. Por ocasião das provas das matérias que julga mais difíceis, estuda nos finais de semana e nos intervalos das aulas. Também senta-se na frente, anota aulas. Reclama que os professores passam a maior parte do tempo discutindo com

alunos "bagunceiros". E vaticina: *"Prá resolver isso só se tivesse um diretor em cada sala para impor respeito porque os professores não estão conseguindo mais*" (Carlos, Escola Beta, 2000).

Carlos tem estímulo em casa para estudar, valoriza a escolaridade e considera que a escola é "*o caminho para um futuro melhor porque ajuda para o mercado de trabalho e para entrar na Faculdade*".

Tem como projeto de futuro fazer Odontologia, se por acaso algum dia tiver condição financeira para isso. "*É dessa profissão que eu gosto. Não tanto pelo mercado de trabalho porque praticamente em cada duas esquinas tem um dentista, hoje. Mas é mais por gosto mesmo*" (Carlos, Escola Beta, 2000).

E, por enquanto vai ficando com o seu trabalho de embrulhador de velas, até pelo menos *"passar a fase do Quartel*", quando vai começar a procurar outros empregos, com melhores perspectivas de futuro.

Compõe este grupo restrito dos bem sucedidos, o **Rodrigo**, dezessete (17) anos, nascido em Campinas e também aluno da Escola Beta.

Seu pai é natural de Frutal em Minas Gerais e fez até o Ensino Médio. Trabalha num supermercado de Indaiatuba como motorista de caminhão e comprador de mercadorias no CEASA de Campinas. A mãe cuida da casa e trabalha como balconista numa padaria, numa jornada de seis (6) horas por dia, tendo parado de estudar na 6ª série.

É filho do meio. Seu irmão mais velho tem vinte (20) anos, parou de estudar no 2º ano do Ensino Médio e também trabalha em um supermercado. O irmão caçula tem seis (6) anos e está na pré-escola.

O Rodrigo trabalha no mesmo supermercado que trabalha seu pai, como repositor de mercadorias. O que todos ganham lhes garante uma vida relativamente razoável, com casa própria, carro e todos os eletrodomésticos mais necessários.

Nunca repetiu de ano mas também não pertence ao tipo do "bom aluno", uma vez que não estuda em casa, porque não tem tempo e na escola, presta atenção à algumas

aulas. Participa da bagunça, porque diz "adorar" conversar com os colegas no único espaço e horário disponíveis para se divertir:

> Eu presto atenção na aula, mas me divirto também. Eu venho à aula um pouco para brincar... Trabalho o dia inteiro. Eu até acho que pode me prejudicar. Mas às vezes o que tão passando prá mim (nas aulas) não vai ser importante prá mim, entendeu? Às vezes o professor passa alguma coisa que eu nem imagino que um dia eu possa usar. Eu até presto atenção nas aulas, mas algumas coisas não fazem parte do meu cotidiano... (Rodrigo, Escola Beta, 2000).

Gosta de matemática porque usa cálculo em seu trabalho, quando faz balanço de estoque e da professora de Biologia que controla a conversa e a aula "*rende mais*".

Não faz críticas à qualidade da escola e inclusive posicionou-se ao lado dos que se colocaram contra a diretora quando esta tentou impedir a saída dos alunos antes do final do período. Dá um grande valor simbólico ao diploma já que o conhecimento em si parece que ele considera pouco importante, bem como a sua utilidade para a empregabilidade. Afirma: "*É super-importante (o diploma). Porque seria um troféu que eu consegui passar da escola. Porque é uma coisa que eu venho estudando, lutei e consegui"*. (Rodrigo, Escola Beta, 2000).

Logo em seguida diz que na firma em que trabalha os empregadores não dão muito valor ao diploma e sim ao modo de ser da pessoa. No trabalho é preciso "t*er um pouco da noção do que a escola passa",* mas o mais importante é *" saber se colocar na empresa"* passando a idéia de que o que importa são as competências, e habilidades para lidar com as pessoas; ter desenvoltura no trabalho, responsabilidade, autonomia, saber usar o computador para trabalhar no caixa, sem ser necessário conhecimento específico. Embora diga que a escola significa *"a base para a formação"* ensaia um discurso que nega a relação entre escola e trabalho.

Terminando o Ensino Médio pretende esperar dois anos para retomar os estudos e fazer uma faculdade: *"Eu pretendo fazer uma faculdade, análise de sistemas, alguma*

coisa desse tipo. Ou computador ou Administração. Não, médico essas coisas". (Rodrigo, Escola Beta, 2000)

Quer ter condições de trabalhar menos e poder ter um pouco mais de lazer e "*mais prá frente constituir família, ter dois filhos e dar estudo para eles*".

Há uma certa ambigüidade na relação que Rodrigo estabelece entre educação e trabalho, parecendo sobrepujar em sua fala a concepção da educação como um valor em si mesmo, simbólico.

Esses jovens acima, nunca experimentaram reprovações escolares em suas vidas, e embora afirmem a pretensão por continuar os estudos, não há muita evidência de que de fato vão perseguir esse objetivo, pelas dificuldades financeiras de alguns (Carlos, Paloma) e pela relativa disposição escolar dos outros, perceptível na falta de entusiasmo no investimento educacional, acima do que já foi conquistado (Élida, Carolina e Rodrigo).

b- Trajetórias com atraso ou interrupções associadas a sucesso: estratégias que deram certo...

Considerando a não homogeneidade dos jovens estudantes das camadas populares, uma classe de trajetórias particularmente desafiadora das probabilidades médias, é a das trajetórias com atraso ou interrupções associadas a sucesso. Nesse conjunto incluem-se três alunos: **Camila, Jurema e Denilson**

Camila com dezoito (18) anos, estuda na Escola Alfa e apesar da pouca idade é casada e tem uma filha. Por ocasião do nascimento da filha interrompeu os estudos, retornando após um ano.

É casada com um garçom, que possui dois empregos recebendo cerca de $ 1.400,00 reais por mês. Mora com a filha e o marido na casa dos pais no bairro do Cambuí.

Sua família de origem é formada por cinco (5) pessoas: o pai, vendedor, com escolaridade até a 8ª série; a mãe, secretária de Clube Esportivo, com escolaridade superior à do pai, com Ensino Médio completo, um irmão que está na 2ª série do Ensino Médio e dois irmãos menores que estão na escola maternal.

Não trabalha fora, sendo encarregada das tarefas domésticas: comida, roupas, limpeza, além de cuidar da sua filha.

Nunca foi reprovada. Diz gostar de estudar e vai bem nas matérias que aprecia, principalmente a matemática. Fez o Ensino Fundamental na E.E. Monsenhor Antonio de Moura e quando reiniciou seus estudos no Ensino Médio, em 1998, matriculou-se na Escola Alfa pela proximidade à sua residência.

Embora considere importante na escola "*aprender coisas*" afirma que terminar o Ensino Médio é importante "*para o trabalho, para arrumar trabalho"*. Critica o ensino noturno por ser fraco, "*devido ao cansaço dos alunos que trabalham, da indisciplina dos alunos que não estão a fim de aprender e da acomodação dos professores que cansaram de se colocar contra os alunos*".

Valoriza a escola também por ser o lugar onde encontra os amigos, na sua expressão, a sua *"panelinha"*. Segundo ela as classes são cheias de "panelinhas", grupos fechados à inclusão de outros membros. Embora não goste de Biologia, gostaria de fazer medicina ou no mínimo enfermagem. Justifica-se dizendo que como foi bem tratada quando a filha nasceu, "*pegou amor pela profissão*".

Não ponderou sobre as dificuldades do vestibular em termos do conhecimento que possui. Achava que deveria parar um ano após o término do Ensino Médio e depois recomeçar com um cursinho pré-vestibular para tentar a medicina. Em 2001, nos informou que estava fazendo enfermagem, em nível técnico, pagando R$ 200,00 reais por mês, de manhã, de segunda a sexta-feira.

Seus projetos vão mudando conforme as circunstâncias e o amadurecimento, que lhe possibilita ir delineando suas ações de uma forma mais adequada às suas possibilidades. Casada, com uma filha, pretende ter mais um filho, uma casa, um carro e ser

feliz! E trabalhar fora? "*Só quando a filha começar a ir para a escolinha"*. E a escola aparece em seu discurso como o suporte para que a mulher/mãe possa trabalhar fora, tornando-se independente da "mesada" do marido, dos pais e da exclusividade do trabalho doméstico.

Essa aluna interrompeu os estudos por um motivo contingente, o casamento e gravidez precoce, não teve problemas escolares no percurso e vai continuando passo a passo, sem grandes triunfos nem percalços sua trajetória escolar, agora buscando uma formação profissional em nível médio.

O segundo caso, dentro dessa categoria é o do **Denilson**, dezoito (18) anos, da Escola Alfa, incluído nessa classe de trajetórias por ter ingressado na 1ª série com dois (2) anos de atraso, aos nove (9) anos de idade.

> Lá onde morava era mais difícil. Não tinha pré. Tinha que ter começado a estudar lá. Mas como mudamos de cidade, acabei entrando na escola quando já tinha nove anos. Aqui em Campinas. Cheguei no meio do ano, não tinha estudado nada antes, então comecei com nove anos. Não repeti nenhuma vez. Na primeira série tive muita dificuldade, inclusive porque não tinha tido nada antes. Tive só nota regular assim mesmo a professora acabou me passando. Ela dava aula na primeira série e ela passou para a 2ª série porque ela ficou com muita dúvida em me passar porque eu era regular em tudo. Ela foi dar aula na 2ª série, pegou a nossa turma e me passou. E nunca mais tive problema, tive um bom desenvolvimento (Denilson, Escola Alfa, 2000).

Sua família tem origem nas camadas populares, do Norte de Minas na divisa com a Bahia:

> Sou de uma família humilde de Minas. Saímos de lá eu, era bem pequeno, por uma série de dificuldades, da seca. Minha família, sempre trabalhando muito não tinha retorno nenhum. Meu pai era pequeno sitiante e trabalhava na roça. Meus irmãos, minhas irmãs, (oito (8) irmãos ao todo) e minha mãe, todo mundo trabalhava na roça. Eu não, porque eu era muito criança, que eu era o caçula. Aí

> meu pai quando chegou aqui foi trabalhar na construção (Denilson, Escola Alfa, 2000).

Os irmãos também quando aqui chegaram, foram trabalhar na construção civil e as irmãs "*em casa de família*" - empregadas domésticas ou faxineiras. Os irmãos depois foram trabalhar na Gessy e depois em outras empresas, ajudando o pai a construir a casa que moram ainda hoje.

Os pais eram analfabetos. A mãe dizia que era muito difícil estudar lá em Mamona, um povoado no município de Espinosa, MG. E os irmãos também, chegaram até a 4ª série, com exceção de uma irmã logo acima do Denilson que chegou até a 5ª série. Porque a família era grande e era muito difícil manter todo mundo estudando. O único que obteve mais anos de escolaridade foi o Denilson, que terminou o Ensino Médio.

Estudou até a 8ª série numa escola da vila Formosa, em Campinas. Porém, quando começou a trabalhar precisou ir para o curso noturno. E a escolha da Escola Alfa se deu por uma necessidade prática:

> No colegial, e no finalzinho do 1º grau eu fiz numa outra escola noturna porque eu comecei a trabalhar. Eu escolhi esta escola porque quando a gente estava terminando a 8ª. série a professora apresentou uma lista de escolas de 2º grau para que a gente pudesse estar escolhendo. E para mim aqui ficava mais fácil porque eu saio do meu serviço que é em Barão Geraldo, é longe, pego o ônibus, desço na Júlio de Mesquita, e venho para a escola a pé. Para mim, ir até uma escola que ficava mais perto de casa não ia dar tempo. Escolhi aqui justamente por isso. Gostei da parte do ensino, é legal. Tem umas partes que eu não me adaptei muito bem, mas tudo bem (Denilson, Escola Alfa, 2000).

Denilson estranhou o tipo de aluno com quem tinha de conviver na escola Alfa e logo desenvolveu com outros colegas algumas estratégias de inclusão em classes heterogêneas, formando grupos, relativamente fechados, designados popularmente por "panelinhas":

> Eu acho que na escola que a gente estava era diferente. Lá era mais periferia, sabe. Era bem mais humilde, o povo era mais unido. Não era igual aqui que o pessoal é mais fechado, mais materialista, eles falam demais. A gente fica mais com as pessoas que são mais parecidas com a gente (Denilson, Escola Alfa, 2000).

Esse aluno manifestava satisfação em estudar e sempre foi bem nos estudos, sem que houvesse necessidade de os pais o fiscalizarem nesse sentido. Era vontade geral, em sua família que alcançasse uma escolarização mais elevada. O fato de morar em Campinas, segundo ele, favoreceu a sua escolarização ampliada, em relação aos irmãos maiores, que, lá em Minas, desde a infância "*trabalhavam na roça, não tendo sequer tempo para brincar e trabalhavam assim desde cedo por necessidade",* segundo a irmã mais velha.

Pelo depoimento de Denilson e sua irmã, seus pais queriam muito que os filhos fossem à escola, uma vez que eles não puderam estudar em seu tempo por dificuldades de várias ordens ligadas à necessidade de trabalhar, distância da escola e também por ignorância dos avós. O que, na verdade, tornava tudo muito difícil, era o fato de sua família ser muito numerosa.

> Eu acho que dificultava a gente estudar o fato de que meu pai tinha muitos filhos. E se ele fosse dá estudo prá um e num dá pro outro não era justo. Então ele não dava prá nenhum. Nóis dividia todas as coisas que a mãe dava. E tinha outras dificuldades: a própria distância da casa do sítio até a sala de aula, ainda mais que não tinha o material, ainda tinha que trabalhar. Tudo era difícil. A alimentação era difícil. E até a roupa prá comprar era difícil. Tudo nóis dividia (Edi, irmã do Denilson, 28 anos, 2000).

Esse fator foi tão marcante para a irmã de Denilson, que tem uma filha de quatro (4) anos e não pretende ter mais nenhum outro filho, para "*dar um futuro melhor para a filha, prá ela estudar, porque se tem um monte de filhos não tem condições"* (Edi, irmã do Denilson, 2000).

Observamos na irmã do jovem investigado uma ruptura com o modo de planejar a família, usando a limitação da prole como estratégia para a melhoria das condições sociais, tendo por objetivo uma trajetória social com inclinação ascendente, e tomando por base os custos com a educação dos filhos[59].

Não resta dúvida, que a trajetória escolar do Denilson vem impulsionada por uma percepção, na família, de que a escolarização é positiva para a inserção no meio urbano.

Denilson ressalta na educação as dimensões instrumental, social, e simbólica:

> A escola para mim não é só uma porta para o trabalho; é também ter conhecimento, dignidade é poder ser um cidadão. Eu gostaria que a escola ficasse no caminho de nossa gente, tanta gente tentando conseguir uma vaga mas não existem. O que quero é um futuro promissor não só para mim mas para toda essa gente simples e sofredora (Denilson, Escola Alfa, 2000).

Denílson faz inúmeras críticas à escola, sobretudo à inoperância da direção, em prometer determinadas sanções aos faltosos e não cumpri-las. Enfatiza ainda o muito conhecimento "inútil" passado nas aulas, que segundo ele é *"falta de consideração ao pouco tempo que os alunos trabalhadores têm para estudar"*.

Sempre teve muita afinidade com História, Geografia e Ecologia. Mas não pretende fazer curso superior nesses campos porque ficaria difícil trabalhar nessas áreas. Gosta muito de Informática e já trabalha, gerenciando uma rede de computadores. É nessa área que procura investir: se for fazer faculdade pretende fazer Ciência da Computação, ou Análise de Sistemas, ou Sistemas de Informação. No ano de 2001, fez no segundo semestre um curso pago, R$ 300,00 por mês, da Lan University sobre Administração e Gerenciamento de Rede, da Microsoft, aos sábados de manhã. Fez curso de Inglês. Usa a

[59]- Sobre as estratégias de fecundidade relacionadas com o movimento de ascensão social, ver Bourdieu, Futuro de Classe e causalidade do provável. In: Catani e Nogueira, Escritos de Educação. Petrópolis, Vozes, 1999, p. 99.

Internet não apenas no trabalho mas para informações em geral, tendo inclusive o seu próprio computador.

Denilson investe nas áreas do conhecimento que acredita possam lhe trazer rendimentos para o futuro. Diz que não planeja o futuro a longo prazo, havendo sempre um fator de indeterminação no direcionamento de suas decisões. Diz que fica esperando aparecer as oportunidades e assim que elas surgem ele as assume, caso se interesse por elas. Assim, vai se distanciando cada vez mais do seu passado familiar, de pequeno sitiante, do estilo de vida dos irmãos que aqui são trabalhadores de fábrica. Observa-se na linguagem, com nitidez, esse processo de diferenciação entre este jovem estudante e trabalhador e sua irmã: a linguagem dele cada vez mais se aprimora e se aproxima do modo culto de falar. E isso o favorece no caso de pretender prosseguir os estudos, ou de ter condições financeiras para fazê-lo.

Outra estudante que se enquadra nessa categoria é a **Jurema**, da Escola Beta. Com vinte (20) anos em 2000, também veio do Norte de Minas Gerais, só que da cidade de Medina, mais a leste do que Espinosa. Diferentemente do Denilson não veio com toda a família. Seus pais continuam lá. Seu irmão de vinte e quatro (24) anos, tios e um avô tinham migrado para Campinas há alguns anos. Jurema mora, atualmente, na casa do avô.

As dificuldades da região do Vale do Jequitinhonha associadas a uma disposição para lutar por melhoria em sua condição social, levaram-na a terminar um noivado e vir para Campinas com dezessete (17) anos, na época.

> Eu vim para cá porque lá é muito difícil. Para viver é muito bom. Mas falta serviço, então a pessoa que quer conquistar outros mares, quer ser alguém na vida tem que sair dali. Porque é uma cidade muito pequena mesmo. Então eu queria algo mais. Por isso eu vim prá cá tentar uma vida, né. Se bem que não foi bem isso que eu imaginei, porque hoje está difícil para todo mundo, mas estou aqui tentando (Jurema, Escola Beta, 2000).

Jurema é a quarta filha de uma família de cinco (5) irmãos (dois (2) homens e três (3) mulheres) filha de um pequeno proprietário rural que hoje pratica a lavoura de subsistência a qual foi superdimensionada num primeiro momento da entrevista:

> Meu pai é fazendeiro; é pequena propriedade... pode-se dizer que ele é autônomo. Ele tá mais prá autônomo do que prá fazendeiro, né. Porque hoje em dia planta mais não colhe, a seca e tal. Milho, feijão, arroz, mais é isso mesmo. Antes era para vender. Mas depois com a seca, tudo, e lá não existe esse negócio de o governo ajudar e isso e aquilo, então fica difícil. Então ele só planta para o próprio consumo. A renda dele eu não sei (Jurema, escola Beta, 2000).

A mãe é dona de casa e fez até a 4ª série do ensino Fundamental assim como seu pai e seus três (3) irmãos mais velhos. Somente ela e seu irmão de vinte e quatro (24) anos continuaram estudando.

Jurema nunca foi reprovada e aposta quase tudo na escolaridade que persegue com dedicação, esforço, numa disposição metódica e abrangente. Entrou tardiamente na primeira série, em função das dificuldades da vida lá em Minas, aos oito (8) anos de idade, sendo obrigada a interromper os estudos por dois (2) anos entre a 3ª e a 4ª série.

> Eu estou com vinte (20) anos e nunca repeti. Mas, quando você vive no interior, a vida é muito difícil. Então, eu parei. Eu estava na 4ª série. Já comecei, que eu entrei na escola no primeiro ano, já atrasada. Ao invés de entrar nas escola com sete (7) anos eu entrei com oito (8) anos. Aí fiz 1º, 2º e 3º ano. Quando fui para a 4ª série, quando foi a época do plano Collor, tal, meu pai tinha vendido uma casa na cidade, para comprar uma casa menor, porque a nossa casa era muito grande. E aí aconteceu do Collor confiscar a poupança e ele perdeu praticamente todo o dinheiro. Então a gente teve que voltar para o sítio, e eu abandonei a escola por dois anos. Depois de 2 anos, eu voltei e fiz a 4ª, a 5ª, a 6ª, a 7ª e a 8ª série. Aí eu vim para cá e fiz o 1º, o 2º e o terceiro eu estou terminando agora (Jurema, Escola Beta, 2000).

Fez até a 8ª série nas escolas de Medina e o Ensino Médio cursou em Campinas, um tempo numa escola do Jardim Eulina, porque morava em bairro próximo de lá e quando veio morar com o avô transferiu-se para a Escola Beta. Seu maior orgulho é estar terminando o Ensino Médio, e em relação a isso afirma:

> Então, eu sempre digo que eu sou a ovelha negra da família, porque sempre quis aquilo que os outros não têm. Eu sempre quero ser aquilo que os outros não foram. Talvez, não tanto por mim mas para um dia meus pais se orgulharem de mim. Sabe, sentir orgulho (Jurema, Escola Beta, 2000).

Usando a terminologia bourdiesiana, a jovem em questão enquadra-se no tipo ideal do *oblato,* (Nogueira, 1997). Embora possua um capital cultural limitado, deposita na escola toda a esperança de sucesso social e de aquisição do conhecimento legítimo, transmitido pela escola. Assim afirma:

> A escola hoje em dia significa tudo. Desde criança eu sempre ouvia dizer que a escola é nossa segunda casa. E na verdade é mesmo. Porque você sai de sua casa e vem para a escola, é mesmo sua segunda casa. Então é aqui aprende tudo que você consegue levar na sua bagagem: é o conhecimento, é o respeito pelas pessoas, é tudo. Talvez seus pais ensinem o respeito e muita coisa que vai formar o seu caráter, tudo. Mas tem certas coisas que os pais não conseguem ensinar um filho como a escola consegue (Jurema, Escola Beta, 2000).

> Eu acho assim: Se você vem para a escola é para vir para estudar mesmo. Não é para bater papo que isso você faz na rua. Bate papo é na rua. Quem quiser vir para a escola tem que ser para aprender mesmo. A não ser que você esteja doente. Aí sim você vai embora, tudo bem. Mas eu acho que a escola não é um local para você vir bater papo (Jurema, Escola Beta, 2000).

A escola é fetichizada e consagrada e isso é percebido pela atitude de abnegação ao saber escolar e pelo prazer aí encontrado, talvez por se revelar a saída para os seus projetos de futuro:

> (A escola) Uma segunda casa, onde me sinto bem; **uma terapia ocupacional** Saio do meu serviço à uma da tarde, mais ou menos, e vou para a aula de Espanhol, na 2ª e na 6ª. Faço aula das 2:30h até 4:45h. Vou para a minha aula de informática; na 3ª, 4ª e na 5ª eu faço a mesma coisa. No sábado, faço inglês de manhã, e à tarde eu vou no curso que estou fazendo no SENAI. E à noite de 2ª até 6ª venho para a escola. Dificilmente eu falto (Jurema, Escola Beta, 2000).

> Estou fazendo exatamente tudo isso porque, trabalhar em casa de família não é uma coisa dos meus sonhos (Jurema, Escola Beta, 2000).

Ou seja, a perspectiva de mudar para melhor no trabalho e na vida a impele a esse ascetismo educacional, a essa dedicação, com a intenção de, com os poucos recursos que possui, financeiros e culturais, conseguir fazer curso superior ou uma carreira como Técnica em Aeronáutica.

Na escola participa ainda como representante de classe no Conselho de Escola e luta por conseguir melhorar o funcionamento e o relacionamento entre direção e alunos. Critica a falta de respeito dos alunos em relação aos professores.

> Sabe, no primeiro dia de aula que eu vim para cá eu falei assim: "Nossa! Parece que eu estou num hospício!" Não por causa dos professores mas por causa dos alunos, porque eu estava acostumada com um ambiente mais calmo, daquele negócio dos alunos respeitarem os professores. Aqui tem cada gíria que eu não falo, não sei se porque eu vim do interior, e a gente desde criança aprende a tratar o professor como se fosse seu pai, você não pode tratar como um objeto. E aquele primeiro dia de aula eu vi um rapaz chegando com a prova e falando para o professor: "Qual é a minha nota desse bagulho?" Então, eu achei superesquisito. É gíria? É.

> Mas eu acho que é muita falta de respeito. Então, com relação aos professores eu adoro meus professores, principalmente aqueles que levam mais do que a matéria para você. Simplesmente que dá uma informação, sabe de alguma coisa que está acontecendo no mundo, chega para você quer abrir a cabeça do aluno. Sabe, é com este tipo de professor que realmente eu me dou bem (Jurema, Escola Beta, 2000).

E o trabalho que tanto rejeitou, como empregada doméstica acabou por ser a estratégia que lhe garantiu os recursos econômicos e sociais necessários ao seu projeto de ascensão social. Com seu salário pagava os cursos que fez, embora contasse com a ajuda dos familiares. E seus patrões, uma fonoaudióloga que trabalhava na UNICAMP e um dos donos de um cursinho pré-vestibular de renome na cidade, ajudaram-na a mudar de trabalho e a continuar os estudos, assim que terminou o Ensino Médio em 2000.

> É exatamente isso, é o único meio que eu arrumei para pagar os meus cursos, que eu tenho que fazer isso, que é o que o mercado de trabalho está exigindo hoje em dia (Jurema, Escola Beta, 2000).

> A minha patroa é uma pessoa super jovem. Eu me sinto muito bem com ela. Ela é fonoaudióloga da Unicamp e ela dá aula e tudo. E o meu patrão é uma pessoa muito entendida. Então de uma coisa eu posso tirar bem disso, porque eu estou rodeada de pessoas que de toda forma estão me informando. É uma pessoa que lê bastante, que sempre estão me dando alguns toques, acho que você tem que fazer isso ou aquilo. Acho que você tem que pensar assim, entendeu. Então são pessoas que sempre me dão alguns toques. Talvez seja porque ele entenda muito do ensino, entendeu porque ele é dono do "Latino" .... Talvez seja por isso (Jurema, Escola Beta, 2000).

E em 2001 deixou de ser empregada doméstica e foi trabalhar na secretaria do Colégio "Latino". E, como funcionária, obteve meia bolsa de estudos no cursinho, pagando apenas o material. Diz que ainda pretende fazer vestibular para Engenharia Civil em São José dos Campos. Antes pretendia fazer um curso de Tecnologia Aeronáutica no qual o aluno recebe um salário por mês como ajuda de custos para sobreviver.

Para essa jovem, o projeto de vida gira em torno da conquista de uma competência, obtida na escola, que garanta a ela conseguir trabalhos "dignos", com muito esforço próprio, auto-determinação, e claro, contando com a ajuda dos parentes e dos "conhecidos", que dão boas indicações, como os ex-patrões.

Desse conjunto de três (3) jovens (duas moças e um rapaz) com trajetórias de atraso e interrupções associadas a sucesso, os dois últimos têm como traços significativos o fato de serem provenientes de famílias com baixo capital econômico, migrantes de origem rural, pequeno capital cultural e serem aqueles que no conjunto dos informantes revelam uma disposição escolar maior e "sucesso" não apenas no sentido de não terem tido reprovações no trajeto escolar, mas também pelo modo como articulam os relacionamentos sociais, advindos de sua inserção no trabalho com a escolaridade não regular, permitindo ampliar sua inserção escolar e no mercado de trabalho, acenando para uma trajetória social ascendente.

Dando continuidade à análise das trajetórias, passamos a analisar as trajetórias descontínuas (seis (6) rapazes e seis (6) moças) vinculadas à reprovação dos alunos, ligados ora a fatores típicos correlacionados ao não sucesso, ora combinados a outros fatores contingentes.

Observamos que esse grupo de jovens com trajetórias não lineares é bastante heterogêneo, tanto do ponto de vista da condição sócio-econômica, da situação sócio-profissional dos pais e deles próprios, do grau de escolaridade dos pais, das disposições em relação à escola e visão de sua importância na vida futura dos jovens. Alguns aspectos são comuns.

De um modo geral, mesmo com reprovações durante o percurso escolar e independente da qualificação do pai ou de sua ocupação, há uma forte valorização da escolarização como fator necessário para a inserção profissional, evidenciando a apropriação, em nível do discurso pelo menos, do valor da educação escolar, da importância de obter o "diploma", de nível médio. Alguns poucos (Rogério e o Wagner) chegam a colocar que para algumas ocupações o diploma e a escolaridade não importam tanto, num discurso aparentemente contraditório mas que, na realidade, mostra as

contradições do próprio discurso hegemônico sobre a necessidade da escolaridade para o emprego. Apenas um aluno, dentre todos os informantes, assume uma atitude de rejeição à escola embora diga que "*é preciso pegar o diploma"* (Augusto, Escola Beta).

c- Trajetórias de interrupção associadas à reprovações: "vencendo barreiras"

Dentro do grupo dos não bem sucedidos analisaremos num primeiro momento as trajetórias de interrupção associadas à reprovações. Neste grupo temos duas jovens: a **Magda** e a **Maria**

Magda, vinte e seis (26) anos, da Escola Alfa é casada e tem duas (2) filhas. Casou-se relativamente cedo, com dezoito (18) anos, para conseguir a liberdade que não tinha na casa paterna. Mora numa casa nos fundos da casa da sogra. Sua família enquadra-se no padrão das camadas populares. Seu pai não tem uma ocupação definida, fazendo um pouco de tudo: é pedreiro, eletricista, vigilante, guarda. A mãe é dona de casa e segundo a filha é totalmente dependente do pai.

> Ah! Minha mãe é do lar. Nossa! Não sabe nada! Não sabe andar sozinha na cidade, não sabe nada de jeito nenhum. Não tem escolaridade, nada. Ela é totalmente dependente do meu pai. Prá tudo. Tanto para comprar roupa para ela, prá comprar remédio para ela. Até para ir ao médico, mesmo que esteja a dez quadras, que ela se perde. Para tudo ela depende do meu pai (Magda, Escola Alfa, 2000).

A Magda é a caçula, juntamente com um irmão gêmeo de uma família grande formada por sete (7) filhos. E mais dois (2) primos criados pela mãe. O pai com seu trabalho sustentava a todos, evidentemente que com alguma precariedade, porém ganhava o suficiente para criar os filhos e ainda comprar casa e um carro.

É uma família com pouca tradição escolar, e os avós não tem escolaridade alguma. O pai fez supletivo e tem até a 4ª série. Todos os irmãos estudaram, porém três (3) pararam na 4ª e na 6ª série. Um parou na primeira série do Ensino Médio; o irmão gêmeo interrompeu os estudos no segundo colegial. Mas há uma irmã, mais velha, que fez Serviço Social na PUC-Campinas, com muito sacrifício, "*bancando tudo sozinha"*. Hoje é uma Assistente Social desempregada.

Este fato a amedronta porque tem feito de tudo para conseguir completar sua escolaridade regular, além de estar continuamente "reciclando" seus conhecimentos nos cursos rápidos que proliferam por todos os lugares, na perspectiva de arrumar um emprego que lhe dê segurança.

Sua trajetória escolar começa, quando, aos sete (7) anos de idade entra na primeira série do Ensino Fundamental. Foi reprovada e segundo ela porque tinha problemas "na vista", com nove (9) graus de miopia. Com isso não enxergava bem e seus pais não sabiam do problema.

Descoberta a causa, não teve mais dificuldades na escola, continuando até a 6ª série. Mas como a situação em casa ficou difícil e estava com treze (13) anos, começou a trabalhar na C&A, seu primeiro emprego.

> Só que chegou uma época que nem quando eu estava com treze (13) anos, que foi quando eu entrei na C&A, que a situação começou a ficar apertada para eles. Que a gente já vai crescendo, e já dá um gasto maior para eles. Aí a gente já começa a ter que trabalhar; aí já começa e sai um dia da escola, aí no outro, você não vai... Aí começa a distanciar (Magda, Escola Alfa, 2000).

E assim ficou dez (10) anos fora da escola. Quando estava trabalhando na Danone fez supletivo e conseguiu terminar o Ensino Fundamental. Quando foi despedida, procurou vaga na Escola Alfa, para fazer o Ensino Médio, o que não foi fácil:

> A única coisa que eu fiquei chateada foi quando eu não conseguia vaga aqui. Eu perdi um ano. Tanto que eu vim aqui na escola, falei diretamente com a Dona T., que o meu marido, puxa, conhece ela a

> tantos anos, sempre foi lá na farmácia. E ela não arrumou nada para mim. Nenhuma vaga. Eu fiquei muito magoada. Depois de um ano... Aí eu consegui vaga aqui. Foi um sacrifício conseguir vaga aqui. Fui na delegacia de Ensino. Porque era o Colégio mais próximo. Foi aí que eu consegui vaga aqui, através da Delegacia de Ensino. Mas foi difícil (Magda, Escola Alfa, 2000).

Terminando o curso médio esperava melhorar a sua situação porque desde que saiu da Danone tem sido muito difícil arrumar um emprego. Mandou currículos, mais de duzentos (200), fez cursinhos como o de Computação que fez por dois (2) anos; de Secretária Executiva; curso de Inglês; Curso de Qualidade; curso de SEBRAE. E a dificuldade persistiu, conseguindo alguns "*bicos, ou por tempo determinado, ganhando mal"* .

Espera muito que consiga fazer uma faculdade, prestar um concurso e entrar para o serviço público, ou alguma coisa que lhe dê mais segurança. E para isso se esforça muito. Não fez ainda escolha para sua carreira: se enfermagem, engenharia ou administração de empresas, porque antes de mais nada quer escolher o curso em função das ofertas no mercado de trabalho. Não quer repetir a experiência da irmã:

> Não gostaria que acontecesse comigo o que aconteceu com minha irmã. Ela batalhou mesmo para fazer faculdade. Meu pai não podia ajudar com nada: com passagens, com roupa. Até na formatura dela ela que bancou tudo, coitada. Então ela fala: Puxa, tantos anos que eu gastei, todo o meu dinheiro que eu gastei. Se eu tivesse guardado a porcaria do meu dinheiro eu talvez tivesse uma casa, o meu carro, hoje. Hoje ela está bem por causa do marido dela (Magda, Escola Alfa, 2000).

Em 2001 não prestou vestibular porque não tinha como pagar curso universitário, inclusive porque não tinha conseguido nenhum bom trabalho.

Como todos os outros jovens entrevistados, critica, na escola, as questões relacionadas aos problemas nas relações interpessoais, sobretudo, o desrespeito aos professores, as brigas entre alunos, e as drogas entre os estudantes mais jovens bem como a

pouca atenção da direção da escola em aproveitar melhor as verbas e dar "*uma condição melhor para os alunos e mesmo professores"* da escola. Reclama por exemplo da falta de merenda para o noturno, da falta de papel higiênico nos banheiros, das carteiras baixas adaptadas para crianças que jovens e adultos são obrigados a usar. Não obstante as críticas que faz não acha que deveria estar numa escola privada. É aluna assídua, que presta atenção às aulas, faz anotações, conversa pouco apenas na medida em que não interfira na atenção à aula. Estuda pouco fora do horário de aula, como todos.

Em seu depoimento Magda reforça a grande dificuldade que é estudar e trabalhar e considera que ter concluído o Ensino Médio, representa uma conquista muito grande, tendo envolvido muito sacrifício pessoal. Afirma ainda que mais difícil que trabalhar e estudar é estudar estando desempregada, procurando emprego, tendo despesas a pagar sem ter como e além disso, depender do marido. Não suporta depender do marido para tudo. Seu marido fez curso médio em eletrônica mas trabalha há anos como farmacêutico prático e, ultimamente, apresenta um problema cardíaco.

Para o futuro Magda pensa em estudar mais, arrumar um bom emprego, porque quer ter seu próprio dinheiro, adquirir um convênio médico e dar um suporte financeiro para o marido. Por enquanto assiste às filhas, conversa muito com elas para que "*não caiam, no mundo que está aí*". E ainda diz que se fosse hoje não teria filhos porque *" a gente nem sabe como orientar o futuro deles"*.

No ano de 2001, arrumou um emprego, após dois anos de desemprego, numa empresa terceirizada que prestava serviço para a Telefônica. Porém, após 3 meses em operação, essa empresa fechou por falta de serviço. Magda ficou desempregada, novamente.

E assim, vai devagar, entre uma parada e outra na escola, entre um emprego e outro, tecendo sua trajetória com êxitos escolares parciais, não obstante aquela reprovação na 1ª série. Dizendo arrepender-se de não ter estudado antes, observamos que cursa as séries no tempo possível, o que lhe permite completar a escolaridade a partir de seu próprio esforço e de sua boa vontade cultural, própria de quem vive numa época de inflação

escolar[60], e mesmo assim não vê outra possibilidade para a melhoria de sua condição a não ser através da escola, apesar de o exemplo da irmã mais velha.

A outra jovem dessa classe de trajetórias com interrupções associadas a reprovações é a **Maria**, uma jovem com vinte e três (23) anos, estudante da Escola Beta.

A Maria também é de uma família das camadas populares, numerosa, com sete (7) filhos sendo ela a penúltima filha. Seus pais são oriundos de um bairro rural, Macataparana, perto de Amparo (SP) e os dois não tiveram escolaridade:

> Minha mãe era da roça, de cidadezinha pequena. E minha avó falava que filha mulher não precisava estudar. Então ela trabalhava assim, na casa, mas na hora que falava de estudo ela falava que não precisava, então ela só trabalhava para ajudar. Também meu pai não tinha escolaridade. Os dois eram analfabetos. Só que prá mim eles são bem espertos (Maria, Escola Beta, 2000).

Dos irmãos, apenas a mais nova estudou até a 1ª série do Ensino Médio. Os outros cinco (5) irmãos foram parando de estudar: na 6ª série (1); na 4ª série (1) na 3ª série (2) e na 2ª série (1).

A Maria só estudou em escolas públicas e entrou na primeira série em 1984. Sua trajetória apresentou cinco (5) reprovações no Ensino Fundamental, da 2ª série até a 7ª série, com exceção da 6ª série, uma em cada série. Quando terminou a 8ª série, coincidindo com o falecimento de seu pai, parou de estudar, retornando na 1ª série do Ensino Médio, em 1998. Em 1999 fez a 2ª série e em 2000, terminou o Ensino Médio.

> Eu tava com muito problema na cabeça. Meu pai tinha falecido então a gente fica com um pouco de trauma. E eu brigava muito com a família. Aí eu não tinha mais saco para estudar. Aí você vê que está sentindo falta do estudo, aí eu voltei (Maria, Escola Beta, 2000).

---

[60] - Ver Bourdieu, 1999, p. 145-183.

Segundo Maria a volta à escola deu-se para "*ter um futuro melhor, para ensinar alguma coisa para meus filhos no futuro, e para evoluir melhor meus conhecimentos*".

Sua trajetória escolar, sofrida, em alguma medida dá conta de suas dificuldades escolares uma vez que, sem modelos de referência na socialização familiar, sem apoio da família que favorecesse sua permanência na escola, a disposição para estudar dependia dela mesma e dos estímulos que recebesse na própria escola. Sentava-se na frente, prestava atenção às aulas, fazia seus deveres, mas sempre teve dificuldades. *"Não, ninguém na minha família nunca me estimulou a estudar. Acho que a vontade vem de mim mesmo, porque poderia parar no começo"* (Maria, Escola Beta, 2000).

> Ah! Eu acho que tem bastante, tem muito valor para mim terminar o colegial. Só que eu não sei explicar prá outra pessoa isto. Só sei que tem. É por ter conseguido... É por ter chegado ao nível que eu cheguei. Tipo ultrapassar as barreiras. É isso o que eu digo. Os seis parou: porque casaram, as quatro mulher casou, e tem ainda o solteiro. Em vista deles, eu acho que alcancei o meu objetivo, que é de terminar. Agora, depois eu vou ver o que vai ser no ano que vem (Maria, Escola Beta, 2000).

As incorreções gramaticais, inadmissíveis tempos atrás para concluintes do Ensino Médio são comuns na atualidade e não diminuem também o valor da conquista do diploma como o do término da escolaridade básica, fruto de *"uma autodeterminação e um querer imbatíveis"* (Viana, 2000, p. 52)[61]. O seu saber "inculto" denuncia aquilo que ela própria também questiona:

> O ensino antes era melhor. O estudo era mais reforçado. Agora a escola é do tipo liberal. Você sai a hora que quer, estuda a aula que quer. Só não pode entrar da terceira aula em diante. Mas se você quer assistir a primeira, você assiste. Você não quer assistir a segunda você não assiste. Você pode entrar na primeira e sair na

[61]- Os estudos de Viana sobre a longevidade escolar em camadas populares, até o curso superior, apresentam informações coincidentes e complementares. Ver Maria José Braga Viana, Longevidade Escolar em famílias de camadas populares - Algumas condições de possibilidade. In: Nogueira, Romanelli e Zago. *Família e Escola,* Petrópolis, Vozes, 2000. P. 45-60.

> segunda. Eu acho que o estudo de hoje está pior do que antes. Eu acho que por ser noturno eles (os estudos) deveriam ser mais reforçados. Eu acho que tem muita bagunça, ninguém tem responsabilidade com o estudo. Levam tudo na base da brincadeira. Inclusive na minha sala. Levam mais na base da brincadeira (Maria, Escola Beta, 2000).

Essas afirmações acima, recorrentes em muitos depoimentos revelam o quanto as questões ligadas ao funcionamento das escolas são bastante complexas e têm recebido soluções simplificadoras, com baixo custo, "melhorando" a progressividade do aluno pelo sistema de ensino e alimentando táticas e estratégias para a conclusão dos estudos que só interessam aos que sobrevivem às custas do mercado da educação. Porque, por enquanto tem havido a melhoria dos índices de aprovação, perante a exigência de um mínimo de conhecimentos.

Tais questões, embora não sejam centrais nessa pesquisa, são fortes determinantes nas trajetórias dos alunos das camadas populares, levando à compreensão do quanto é perverso o funcionamento do sistema de ensino, aberto às camadas populares segundo os padrões das políticas de ensino atuais, que simulam ser democratizadores.

Maria espera conseguir um emprego após a conclusão do ensino médio. Ela relata outras exigências que dificultam a busca de um emprego, dentre elas saber computação ou datilografia. Ela não possui nenhum desses saberes.[62]

Por enquanto faz o trabalho doméstico com certa satisfação, "*porque ajuda a mãe*". Pensa em fazer enfermagem em nível técnico, porém tudo vai depender das condições financeiras da família. O curso é pago e sua mãe é pensionista.

Observamos neste estudo, que a trajetória de fracassos parciais dessa jovem estudante revelou-se para ela um sucesso, pela conquista do título escolar, com alto valor simbólico, de mérito, não tanto pelo conhecimento em si, mas pela persistência, e pela distinção em relação a seus familiares por ser a única diplomada.

---

[62]- Ver Tanguy, 1997, pg. 63: "Saberes é o conjunto de conhecimentos que o aluno domina e que a ele pertencem particularmente (aprendizagens passadas e atuais ou aprendizagens informais)".

Continuando a análise dos diferentes tipos de trajetórias escolares, no quarto grupo incluímos aqueles jovens estudantes que tiveram uma ou várias reprovações ligadas a fatores convencionais, correlacionados com o não sucesso escolar.

d- Trajetórias com reprovações típicas: superando desafios, suportando a escola.

Este grupo de jovens que apresentam **trajetórias com reprovações típicas** é constituído por cinco (5) alunos, com a predominância masculina - quatro (4) rapazes contra uma (1) moça, sendo que os rapazes apresentaram mais de uma reprovação no percurso escolar. São eles: **Gilsa** (uma reprovação); **João Paulo** (três reprovações); **Wagner** (duas reprovações); **Rogério** (duas reprovações**); Augusto** (duas reprovações).

Um fator comum a esses jovens é que os pais possuem escolaridade inferior à das mães, variando de três a quatro anos, muitos deles tendo alcançado a 4ª série, enquanto que a maioria das mães chegou até a 8ª série. Este fato pode não ter relevância para o desempenho dos alunos, como pode até significar um modelo de referência que justifique para eles o mal desempenho escolar, a falta de gosto ou de interesse nos estudos.

Muitos revelam a nítida predileção pelo trabalho e a passagem pela escola como um ritual necessário, embora enfadonho, sem significado. Alguns afirmam reconhecer um pouco tardiamente a importância dos estudos quando procuram ingressar no mercado de trabalho e buscam conseguir empregos que lhes garantam superar as condições de trabalho e de vida de seus pais. Porém, sem "*base*" para um bom desempenho escolar, ficam na afirmação discursiva da importância da escola sem uma disposição efetiva, revelando uma aparente incoerência entre o que é dito e o que é feito.

Gilsa, 18 anos, da Escola Alfa, é filha de migrantes nordestinos: o pai é baiano e a mãe veio da Paraíba para a cidade de São Paulo.

Seu pai "*veio da Bahia para mudar de vida"* deixar o trabalho "*na roça"*, e como quase todos os migrantes nessa condição, começou a trabalhar aqui em Campinas como ajudante de pedreiro. Depois entrou na Dako, lá ficando por um bom tempo. Foi despedido e ficou dois anos desempregado. Passado esse tempo, conseguiu emprego na Bosch, por indicação de amigos, mesmo com a escolaridade que tinha, de 4ª série. Aposentou-se nesse emprego

A mãe, lá na Paraíba também "*trabalhava na roça, para os fazendeiros de lá"*. Veio para São Paulo trabalhar como faxineira e depois copeira. Passado algum tempo resolveu mudar-se para Campinas, onde tinha parentes. Mais tarde, trouxe o resto da família que ainda permanecia no Nordeste, sua avó e tias. Não demorou muito tempo prestou um concurso na Prefeitura para auxiliar de creche e passou, e é aonde trabalha até hoje e aonde deve se aposentar.

Como o pai, sua mãe também tinha estudado até a 4ª série e há pouco tempo exigiram, para que permanecesse no emprego, que obtivesse a escolaridade de 8ª série. Voltou a estudar, fez supletivo e obteve o certificado de Ensino Fundamental.

A aluna é a segunda filha, sendo que a irmã caçula tem treze (13) anos e está na 7ª série e o irmão de dezenove (19) anos tentou vestibular na Unicamp, em Química e não passou. Pretendia em 2000 fazer um curso pré-vestibular. Fez pré-escola no Bairro Centenário, em uma escola municipal. *"Eu digo que eu comecei a vida cedo. Porque desde que minha mãe trabalhava na creche, desde bebê, desde pequena eu fui para a creche. Então comecei a estudar cedo. Naquela época tinha pré na creche. Eu fiz pré na creche. Depois eu fiz a escola. Eu estudei na escola do Bairro"* (Gilsa, Escola Alfa, 2000).

Entrou na 1ª série com sete (7) anos e foi reprovada. Depois disso nunca mais teve problemas na escola, embora diga que foi reprovada por falta de estudos, por não ter se dedicado muito, justamente porque até hoje não gosta muito de estudar. Mas é esforçada e responsável, freqüenta as aulas, e faz os deveres.

Apesar de não gostar muito de estudar, afirma que:

> É, realmente é importante. Porque de fato a gente precisa muito de um ensino. Agora lá no bairro não dá mais. Como eu disse. Lá no bairro eu tive muitos amigos, tal tudo, e eu gostava muito da escola. Aí eu comecei a trabalhar e passei para a noite e aí muda muito. Assim né o ensino da tarde para o da noite. Muda, assim, tanto as pessoas, o pessoal, o modo de agir das pessoas, tal tudo, como o ensino mesmo. Muda bastante (Gilsa, Escola Alfa, 2000).

Ao expor as suas impressões sobre a escola pública noturna, Gilsa critica os procedimentos que a desmoralizam, particularmente no caso da Escola Alfa, considerada de "elite" pela Administração da Escola. Segundo a aluna, a direção não cumpre as regras que diz nortearem o processo de seleção dos alunos para ingresso na escola, bem como os processos de promoção escolar.

> Por que no começo do ano sempre eles falam, que esta escola, é considerada de elite. Mas em nenhuma escola eles fazem isto, de expulsão dos alunos baderneiros. Eu mesma fiquei com muita raiva. Mesmo no Carlos Gomes eu fui, e não tinha vaga. Por que? Por que está o nome do aluno ali na lista, mas ele não freqüenta a aula. Tanto no começo, no meio ou no fim. Ele não freqüenta a aula. Por isso falta vaga. E daí a diretora sempre vem e fala: Gente se o aluno não vier à aula quatro dias, uma semana seguida, a gente vai cancelar a matrícula do aluno, para dar vaga prá outro. Só que nunca acontece isto. Então eu acho que se ela fala, ela não pode voltar atrás. Ela tem que cumprir com a palavra dela. No entanto tem tantas pessoas que vêm à aula como as que não vêm e passam do mesmo jeito (Gilsa, Escola Alfa, 2000).

Gilsa, em 2000, pensava em continuar os estudos, fazer Enfermagem, trabalhar num Hospital e ter uma carreira, como a mãe, funcionária municipal. Essa opção por enfermagem é porque trabalhou um ano na Maternidade como Guardinha e gostou muito. Não sabe se vai conseguir porque o curso é pago e é difícil conciliar o estudo com o trabalho.

Por enquanto, em 2001, após dois (2) anos desempregada, conseguiu emprego num Hipermercado da cidade, como caixa. Exigiram o certificado de Ensino Médio completo, porque a jornada de trabalho e o sistema de escala não possibilitam que o empregado também freqüente a escola. No último contato, trabalhava no período da tarde, e iniciava um curso do Senac, na E.E. "Aníbal de Freitas", de três (3) meses, de Formação para monitor e recreacionista de lazer. E estava pensando que se abrisse concurso municipal para auxiliar de creche ela se candidataria, e seguiria uma carreira, como a da mãe.

O outro estudante incluído nesse grupo é o **João Paulo,** vinte e um (21) anos, da Escola Beta. Seu pai é baiano, natural do Sítio do Quinto e hoje é porteiro de um prédio de apartamentos no Jardim Boa Esperança. Trabalha à noite das 21:00 horas até as 6:00 horas da manhã. É analfabeto.

Sua mãe, D. Maria, é de Monte Branco em Minas Gerais e lá morava com a família em fazendas. Mudavam muito quando lá moravam. Aqui o pai de D. Maria é pedreiro e sua mãe é dona de casa e administra a vida das quatro famílias de filhos que têm suas casas e moram no mesmo terreno. Os avós do João Paulo são analfabetos.

D. Maria conta como foram criados: todos desde criança no trabalho, na roça ou em casa. Diz ter estudado até a 3ª série primária, com muita dificuldade porque a família era grande, nove (9) filhos ao todo, e era difícil sobrar recursos para o material escolar. Eram sete (7) mulheres e dois (2) homens.

Desde que veio para Campinas, com quinze (15) anos, foi trabalhar como empregada doméstica, e na verdade, está há quinze (15) anos numa mesma casa, sendo considerada quase da família.

João Paulo tem dois irmãos: um mais velho com vinte e dois (22) anos e que ainda está na 1ª série do Ensino Médio. Segundo a mãe, não gosta de estudar e está fazendo o supletivo para completar a escolaridade. E uma irmã com dezoito (18) anos e que está na 2ª série do Ensino Médio. Também repetiu dois anos e entrou atrasada na primeira série. Todos sempre estudaram na Escola Beta, porque moram perto da escola.

O aluno entrou na escola um ano atrasado e foi reprovado dois anos: uma vez na 3ª série e outra na 5ª série. Segundo a mãe ele gosta de estudar, faz todos os trabalhos escolares. Na sua própria versão foi reprovado por "*falta de atenção"*.

As reprovações escolares dos filhos são naturalizadas: afinal fazem parte da história de todos. Quando os filhos têm mais do que três reprovações, são justificadas como herança: *"Acho que o meu filho mais velho reprovou muito, porque ele não gosta muito de estudar. Acho que puxou um pouquinho prá mim. Eu também não gostava muito"* (D. Maria, mãe do João Paulo, Escola Beta. 2000).

Mesmo a avó que é analfabeta, estando presente, afirmou:

> É filha não estudei. Não estudei mas graças a Deus não tenho inveja de muita gente que estudou. Não leio nada, nada. Mas se me der um endereço eu chego em qualquer lugar. Não tem número que eu não conheço. Me deu um número e eu vou. Pode ser onde for que eu vou. Eu ando pela cidade sozinha. Eu dou volta, toda vida. Faz muitos anos que a gente mora aqui, né? É que naquele tempo não era como agora, entendeu. Por isso que eu falei prá ela: As coisas mudou muito. Antes se precisava trabalhar eu falava prá não ir prá escola. Hoje faz falta prá elas e pros filhos homens também (D. Elza, avó João Paulo, Escola Beta, 2000).

Para a mãe e para a avó há uma certa dificuldade para compreender porque está difícil tanto para os "mais estudados" como para os "menos estudados" conseguirem um "trabalho bom, em firma": *"Porque "bico" sempre tem. Mas são trabalho sem garantia, um dia tem, outro dia não"* (D. Maria, mãe do João Paulo, Escola Beta, 2000).

Uma frase dita pela mãe do João Paulo e por quase todos os jovens entrevistados é a seguinte: **"Se com estudo está difícil imagine sem estudo".** E o estudo significa ter o certificado exigido no momento da admissão nas "*empresas boas*", como operário, que é o ponto alto em termos de bom trabalho, com um salário maior e com garantias trabalhistas.

João Paulo trabalhava numa firma de limpeza de piscinas e pediu demissão: trabalho cansativo, provocava dores na coluna e nos braços, com salário de R$ 250,00, pela jornada de segunda-feira a sábado e embora fosse registrado, decidiu sair. Nessa empresa jamais lhe pediram certificado de conclusão do Ensino Médio. Ficou meses desempregado, e não aparecia um emprego bom que não exigisse o diploma de Ensino Médio.

Ele mesmo afirma:

> Traz vantagens, o certificado de conclusão. Ele traz bastante. Eu já perdi serviço por não ter ele ainda. Numa multinacional. Já faz um mês atrás. É importante. Influencia bastante. Me pediram e eu não tinha concluído o curso ainda" (João Paulo, Escola Beta, 2000).

No final de 2000, conseguiu um emprego na Antártica, no setor de produção, um "bom trabalho", com registro, salário de R$ 600,00 por mês, das 15:00 às 23:00 horas. E dele foi exigido o diploma de Ensino Médio. Faz ainda um curso no SENAI em mecânica, elétrica e transmissão, pago pela AMBEV. Estão todos satisfeitos na família e segundo a avó o João Paulo consegue arrumar emprego até com facilidade porque *"tem força de vontade de lutar. Não fica como o irmão, esperando que as coisas cheguem até ele. Vai e luta"* (D. Elza, avó do João Paulo, Escola Beta, 2000).

João Paulo procurou se preparar para as exigências do mercado de trabalho, investindo no que lhe proporcionasse algum retorno, em termos de emprego. Enquanto esteve desempregado fez um curso no SENAI, com direito a certificado, pago, sobre a área Administrativa, aos sábados das 13:00 às 15:00 horas, onde aprendeu a fazer folha de pagamento, rescisão de contrato, contabilidade, balanço, controle de estoques.

Segundo ele, a mãe mais do que o pai, sempre o estimulou e se empenhou para que estudasse e não desistisse diante das dificuldades. Ele afirma estudar por gosto e não apenas por obrigação. Observamos que é um jovem negro muito determinado.

Compara o ensino do SENAI com o da Escola Média e diz: "*Eu acho o ensino do SENAI mais puxado porque eu acho que aqui os professores vêem que os alunos não*

têm muito interesse e eles não se esforçam também. É mais a questão dos alunos. E aqui tem bastante desse tipo de aluno, bagunceiro" (João Paulo, Escola Beta, 2000).

A sua grande expectativa era entrar numa "firma boa" e lá se manter o maior tempo possível. E mais para frente, fazer uma faculdade, de Fisioterapia, usando a estratégia da interrupção temporária para uma retomada posterior dos estudos.

Tem, para a vida privada, projetos de se casar mas só depois que estiver estabilizado, com emprego, casa própria. Caso contrário seus projetos serão postergados. É o que pensa hoje...

Ainda nesse grupo temos o **Rogério**. Também estuda na Escola Beta, tem dezenove (19) anos. É filho mais velho, tendo dois irmãos, um com quinze (15) anos que está na 1ª série do Ensino Médio e outro com seis (6) anos na pré-escola.

Seu pai é motorista de uma empresa de obras que presta serviço para a SANASA e também dirige um ônibus que transporta o pessoal para a mesma firma. Sempre foi motorista. *"Tem então dois serviços, um com o ônibus e um com o caminhão"* (D. Cleide mãe do Rogério, Escola Beta, 2000).

Veio para Campinas de Areado em Minas Gerais e desde então mora no Parque Brasília assim como a mãe.

Segundo o depoimento de D. Cleide, mãe do Rogério, o pai nunca foi de estudar muito e abandonou a escola quando estava na 5ª série, e ainda porque a "*mãe ficava em cima com o ferrão. Dizia em casa que ia prá escola e não ia"* (D. Cleide, mãe do Rogério, Escola Beta, 2000).

D. Cleide é empregada doméstica em duas casas de jovens adultos solteiros: uma casa no Jardim Chapadão, onde trabalha na segunda, na quarta e na sexta-feira, para dois irmãos, uma moça e um rapaz, cuja família mudou-se para Minas Gerais. O rapaz é cirurgião-dentista e a moça é funcionária da Secretaria da Fazenda. E nas terças-feiras e nas quintas-feiras trabalha no apartamento de um médico neurologista no Cambuí. Cuida da casa, cozinha, lava e passa as roupas. Até as compras faz para os patrões.

É interessante como sente orgulho da condição de empregada doméstica nessas duas casas. Sente-se prestigiada com o tratamento que recebe, inclusive com a autonomia que tem para decidir o que fazer, entrar e sair no horário que quiser, sem que algumas práticas comuns ao trabalho das domésticas ocorram. E sobretudo pela confiança e respeito que os jovens patrões têm para com ela. Também está satisfeita com o salário de R$ 200,00 em cada emprego, onde é registrada e tem *"todos os direitos, tudo certinho, de acordo com a lei"*.

Sua família veio para Campinas há trinta (30) anos, proveniente de Herculândia, no interior de São Paulo. Era uma família grande com onze (11) filhos.

Lá o pai era meeiro num sítio e os filhos todos ajudavam no trabalho desde pequenos, sendo que apenas ela e o irmão logo abaixo dela não trabalhavam na lavoura por serem muito crianças: ela tinha oito (8) anos quando moravam na zona rural. Os irmãos mais velhos estudaram só até a 4ª série e outra até a 3ª série e depois desistiram. Chegando aqui seu pai foi trabalhar, primeiro, como ajudante de pedreiro e depois entrou na Clark e lá ficou até se aposentar. No início passaram dificuldades mas quando as irmãs e os irmãos foram arrumando emprego, a situação melhorou. D. Cleide era só estudante, não precisou trabalhar e estudar e pode assim dedicar-se aos estudos. Fez até a 2ª série do Ensino Médio numa trajetória sem incidentes. Gostava muito de estudar e não diz porque resolveu parar no final do Ensino Médio. Esboçou vontade de fazer um supletivo para tirar o diploma.

É muito ativa, participa do Conselho de Escola da Pré-escola municipal, freqüentada pelo filho caçula, introduzindo em sua casa alguns hábitos pouco comuns nas camadas populares brasileiras: assina um jornal diário local e o lê, hábito seguido pelo filho Rogério. Acompanha os acontecimentos da conjuntura política, econômica, tem uma visão crítica das mudanças no mundo do trabalho, da diminuição do emprego, da exigência de maior escolaridade e sendo negra, assume posições de resistência a todo tipo de discriminação que os negros sofrem nos vários espaços públicos, como lojas, shoppings, escolas, na comunidade em geral.

Nessa família, assim constituída está o Rogério - um pouco tímido, um pouco gago, até adquirir confiança, quando então se torna mais expansivo e alegre.

O Rogério conta que em sua casa, que fica nos fundos da casa dos avós paternos tem tudo que precisam: *"Temos eletrodomésticos, televisão, rádio, geladeira, freezer. Microondas, aparelho de som, até carro"*. (Rogério, Escola Beta, 2000).

Trabalha como "Office-boy" em um escritório do centro e gosta do serviço. Em 2001 foi registrado, ganhando um pouco menos que dois salários mínimos.

Entrou na 1ª série do Ensino Fundamental com sete (7) anos e foi reprovado a primeira vez na 2ª série. Segundo seu próprio depoimento foi por "*falta de interesse nos estudos"*. Mas segundo sua mãe, o Rodrigo estudava, mas como era tímido não perguntava o que não entendia. Ele não se sentia bem na escola, segundo sua mãe:

> Ele reprovou um ano, a 2ª série. Mas no caso do Rogério, ele estudava. Mas foi a timidez do Rogério que atrapalhou ele. Ele era tão tímido, ele é até hoje. Ele reprovou assim... Mas ele era tão tímido que eu acho que ele tinha vergonha de perguntar as coisas. Mas no começo, falavam um tanto de coisa na cabeça dele. Mas um dia eu brigava direto lá no Raul Pilla. Brigava assim nos meus direitos, sabe? Um dia ele chegou em casa chorando. E eu perguntei: - O que foi Rogério? - Ah! Eu não vou mais na escola. - Por que? - "Ah! Ele, o filho de uma mulher que morava perto da escola, falou assim que preto não precisa ir na escola, que não precisa morar em casa e que tem que morar em favela". E eu falo prá ele: Meu filho, pois é exatamente o contrário, preto já por ser assim a turma coloca lá embaixo, tem que fazer de tudo para ser alto, ser grande. E a turma acha que lugar de preto é na favela, preto é que rouba. Meu filho pelo contrário... o pessoal fala que preto nem pode morar em mansão. Preto não pode ser diretor estudar e fazer uma faculdade pública. E ele fica pondo isso na cabeça! (D. Cleide, mãe do Rogério, Escola Beta, 2000).

Essa questão racial pode de fato ter marcado um pouco o Rogério e até o seu desempenho escolar. Mas o Rogério parecia já há algum tempo que estudava mais como obrigação, um ritual necessário, com um mínimo de vontade, tanto que foi reprovado

inusitadamente com mais um dos colegas informantes[63], na 3ª série do Ensino Médio em 2000.

A própria D. Cleide conta que quando o Rogério passou para a 3ª série pretendia desistir e ela convenceu-o do contrário:

> Vocês têm que estudar: a coisa já está difícil para quem tem estudo. Já pensou sem estudo? Daqui a uns anos não vão arrumar emprego nem de gari. Eu falo assim mesmo pro Rogério. Daqui a uns anos não vai arrumar emprego nem de gari. Porque até gari vai ter que fazer um exame vestibular prá arrumar emprego de gari. Vai prestar concurso. Já estão prestando este concurso. Eu falo prá ele: Dá valor pros estudos. Aí ele fala - "Mas, que eu já to cansado". Eu falo: - Esquece um pouquinho a canseira e vai estudar pensando no dia de amanhã. Este ano mesmo o Rogério, foi para o 3º ano e não queria ir mais Aí eu falei prá ele: pensa bem, no último ano, você vai deixar prá trás! - "Não vou porque estou cansado!" Ficou três dias sem ir prá aula. Aí eu falei, pensa bem, mais prá frente você vai se arrepender. - "Ah! Tá bom! Tá bom. Na minha época não era tão difícil como agora. Não era tão difícil. Olha hoje, o campo de trabalho, tá uma disputa, uma briga. A pessoa dá preferência prá pessoa que tem estudo. Eu falo prá ele: Faz um cursinho de Computação, faz um curso... porque daqui a um tempo em tudo vai ter que saber informática. Repara como é hoje: tudo é computador, tudo é Internet. Pensa bem no futuro d´ocês prá mais tarde não chorar (D. Cleide, mãe do Rogério, Escola Beta, 2000).

Em 2000 ele continuou os estudos, mas prevaleceu o que nos relatou na entrevista, o desânimo que sente em relação à escola, principalmente porque chega cansado do serviço e não pode deixá-lo porque senão fica mais difícil, sem experiência anterior, arrumar um emprego, ou como diz, "*iniciar uma carreira profissional*". E como "o ensino" deixa muito a desejar, "*está fraco*" não vê sentido em todo o seu sacrifício.

> Que nem eu digo, o ensino não está tão fundamental, ainda mais no período da noite, é que só aprende uma parte do conteúdo. Então eu

[63]- Foram reprovados seis alunos, sendo dois informantes dessa pesquisa: o Rogério e o Augusto.

> acho que não vai adiantar muito pegar o diploma do colegial. Porque o ensino aqui está muito fraco (Rogério, Escola Beta, 2000).

> Eu sinto demais cansaço. Quando venho prá escola. Ainda mais agora... que eu saía antes 5:00 horas. Agora eu saio 5:30 e até eu pegar o ônibus lá no Centro da cidade e chegar em casa tomar um banho, passar uma roupa para vir para escola, fica muito cansativo**.** Porque às vezes, tem trabalho que exige demais da pessoa. Então, a pessoa corre prá lá, corre prá cá e ela não tem como relacionar as duas coisas, ao mesmo tempo. Alguns até saem da escola, e só para trabalhar (Rogério, Escola Beta, 2000).

> Eu acho importante mas que nem eu assim estou meio desanimado com a escola. Porque eu chego em casa tarde do serviço, já cansado para ter que vir todo dia para a escola. A gente perde até um pouco do ânimo de ir para a escola (Rogério, Escola Beta, 2000).

Sua fala expõe contradições e armadilhas postas para os jovens de um modo geral, mais dramáticas ainda para aqueles que estudam e trabalham. Após afirmar que *"Se com o diploma já está difícil, sem fica pior ainda"* (Rogério, Escola Beta, 2000), completa:

> O diploma para mim significa que pelo menos eu vou ter condição de arrumar um emprego razoável. Mas também tem um lado, que o diploma não está resolvendo mais nada. Porque tem o desemprego. E para arrumar emprego o diploma não está resolvendo mais nada". (Rogério Escola Beta, 2000).

Você acha que o diploma não está ajudando muito na questão do emprego?

> Não está, viu, porque tem gente com escolaridade maior do que o segundo grau, com faculdade, e não está conseguindo arrumar emprego. Por isso que eu digo que com o diploma do 3º colegial não vai ajudar muito (Rogério, Escola Beta, 2000).

> De verdade, eu sei que a minha obrigação é vir para a escola. Tem dias que eu chego tão cansado, que eu venho obrigado, mesmo.

> Mas não digo para a senhora que é todos os dias. Mas é alguns dias porque não é todo dia que você está com ânimo assim, prá vir prá escola. Ainda mais eu que moro lá embaixo (Rogério, Escola Beta, 2000).

É interessante observar que vive um conflito entre o que acredita ser sua obrigação e o que de fato faz:

> Vou ser bem sincero com a senhora. Eu não gosto de mentir. (E rindo) Eu não faço nada. Eu não fico escrevendo nada não. Eu fico só escrevendo música no caderno, só. Eu quero fazer, mas eu não consigo. É companhias. As companhias me levam a conversar (Rogério, Escola Beta, 2000).

O Rogério é o caso típico do jovem que freqüenta a escola reagindo contra ela, baseado num sentido prático. Como foi retido em 2000, cursou novamente a 3ªsérie com mais seriedade. Em sua opinião precisaria tornar a escola adaptada a quem trabalha.

Para o futuro, quer se empenhar bastante no serviço, e mais para frente fazer um curso de informática ou inglês para seguir "carreira" no escritório. Não se entusiasma por cursar uma faculdade, pelo menos por enquanto.

Também inclui-se nessa classe de trajetórias o **Wagner**; vinte (20) anos, Escola Beta. Tem dois irmãos, um com dezessete (17) anos, fazendo a 3ª série do Ensino Médio e uma irmã com treze (13) anos, cursando a 7ª série do Ensino Fundamental. Todos sempre estudaram na Escola Beta, com exceção da pré-escola feita numa escola municipal do bairro.

O pai é motorista de ambulância do Hospital Municipal "Mário Gatti", há dezessete (17) anos, mas também é sócio de um tio, num micro-ônibus que faz transporte coletivo alternativo, vulgarmente chamado de "perueiro". *"Lá no Mário Gatti ele não ganha assim muito, não. Mas o negócio de Perua dá dinheiro"* (Wagner, Escola Beta, 2000).

> "Vou falar a verdade seguinte: melhorou (*com o micro-ônibus*) mas já vinha melhorando porque meu pai, tipo assim, sempre foi muito trabalhador. Ele trabalhava, trabalhava, e vamos dizer de uns quatro (4) ou cinco (5) anos prá trás que melhorou bastante. Temos casa própria, carro. E agora meu pai comprou um apartamento, uns tempos atrás tinha já uma chácara. É temos alguns bens (Wagner, Escola Beta, 2000).

O pai, segundo o Wagner nunca gostou muito de estudar e parou na 5ª série, porque a escola era longe, *"fora de mão"*. A mãe é dona de casa e estudou até a 8ª série.

Wagner trabalhou num Supermercado no Bairro do Taquaral, iniciando suas atividades com doze (12) anos de idade, mais ou menos, como empacotador no caixa, "pacoteiro" ganhando as "caixinhas"[64]. Depois subiu de posto, e foi trabalhar no balcão, atendendo telefones, fazendo notas fiscais. Como tudo o que ganhava era seu, foi guardando dinheiro e conseguiu comprar um carro usado.

Ao mesmo tempo estudava. Nunca parou de estudar. Entrou na 1ª série do Ensino Fundamental com sete (7) anos tendo seguido sem problemas até a 6ª série quando foi reprovado pela primeira vez, o mesmo acontecendo na 8ª série, por falta de interesse nos estudos, segundo ele. *"Não parei de estudar. Fui reprovado 2 anos. A 6ª e a 8ª. Eu estava meio desinteressado, não queria saber de estudar. Hoje eu me arrependo"* (Wagner, Escola Beta, 2000).

Na verdade o Wagner tem uma postura perante a escola muito semelhante à do Rogério: estuda por obrigação, já cansado da jornada de trabalho. É crítico em relação à real importância da escola, dando a entender que vale mais pelo diploma, mesmo vazio de conteúdo, porque à noite o ensino é mais fraco e o certificado, em muitas firmas, sequer é exigido. Afirma: *"É uma* ***ótima coisa*** *apesar de ser uma* ***coisa chata*** *ter que estudar. Mas sem estudo hoje, você não é nada"*.

---

[64]- Termo usado no sentido de gorjeta ou gratificação por um serviço prestado.

Na sala de aula sua postura é de não envolvimento com as atividades propostas. Lança mão de estratégias para suportar a obrigação de freqüentar as aulas, senta-se no fundo, não fazendo bagunça mas saindo cedo, selecionando alguns momentos para prestar atenção.

> Eu fico lá no fundo. Às vezes eu faço a lição, ou não. Eu não tenho nada contra eles. Eles vêm aqui fazer o trabalho deles. Eles (os professores) vêm aqui, eles têm que passar a matéria, a gente queira ou não queira; é o trabalho deles. Mas eu não tenho nada contra eles não. Bem eu fico mais na minha, entendeu. Tem vez eu anoto tem vez que eu fico meio... Às vezes a gente está cansado. Às vezes quer ir embora. Mas, faltar eu não falto. Difícil**.** A hora que eu vejo que está interessante, que eu preciso aprender eu vou e presto atenção. Às vezes eu copio (Wagner, Escola Beta, 2000).

> "Falar verdade, para quem estuda à noite é que ninguém aprende nada. É muita bagunça e ninguém quer nada com nada. A única sugestão que eu tenho para uma pessoa que quer estudar de noite é que de noite não aprende nada. Eu não aconselho a estudar à noite. De noite não aprende nada. Deve estudar à tarde ou de manhã que aprende, porque de noite não aprende nada.. Mas se trabalha.... Aí..... Não tem jeito, tem que vir à noite mesmo, nem que seja só para pegar o diploma (Wagner, Escola Beta, 2000).

> "O diploma é e não é importante. Às vezes tem muita gente que tem o diploma e não sabe nada. Sei lá, vamos supor que se você vai entrar numa firma e pede o seu diploma de escolaridade você mostra. Só para isso que serve. Mas acho que numa firma se você for entrar eles vão pedir tipo de uma prova. Aí se você passar eles não vai ficar mais perguntando. Vão querer que você vai direto ao trabalho (Wagner, Escola Beta, 2000).

Critica o estado físico das escolas, a sua decadência visível:

> Noto mudanças de quando entrei para agora. Vou falar por exemplo estas mesas (mesas de refeitório). Quando eu entrei eram três e

> agora são só duas. Eram três mesas assim novas; e olha que cor já; são só duas e tudo esbagaçadas. Se sentar ali e tirar aquela carteira ali do meio ela quebra tudo. A escola tá se acabando, parece. O prédio parece um presídio. É feia, todo mundo desmazelado, ninguém pensa, tipo, reerguer a escola, quer destruir. Vem dos próprios alunos (*esta destruição*), que não pensa. Quando eu entrei aqui eu acho que a escola já foi bem mais boa. De uns tempos para cá parece que ela foi desandando (Wagner, Escola Beta, 2000).

Segundo ele, um problema da escola é a diretora tentar impedir a saída dos alunos antes do final do período:

> Falar verdade o maior problema é o da diretora não deixar a gente sair mais cedo, mais. Agora não pode mais. Antigamente podia. Por exemplo, você vem, e não tá mais afim de estudar e quer ir embora, agora, não pode mais. Aí o nego vai, fica dando soco lá no portão, aí pula o muro. Isto é que está errado (Wagner, Escola Beta, 2000).

Wagner tem como objetivo a melhoria de sua condição social, usando como recurso o próprio trabalho, alguns saberes práticos, tentando conciliar, gastos com poupança em função do que recebe, na expectativa de ser autônomo. Sonha em gerir seu próprio negócio. É muito esforçado no trabalho, no gerenciamento do seu dia-a-dia de modo a fazer hora-extra e cursos extra-escolares. Desde 1998 faz curso na área de informática na Microcamp e um curso técnico para a manutenção de computadores aos sábados, no horário do almoço. Sobre esses cursos diz gostar muito, tendo o costume de estudar e até comprar livros para se aprofundar.

Afirmou que chegou a pensar em, futuramente, fazer faculdade, mas só se for nessa área.

No final de 2001 acertou as contas no emprego, pediu demissão e está trabalhando com o pai, no negócio do transporte alternativo, encaminhado-se, parece, para a realização de seu projeto de autonomia profissional.

O outro informante desse grupo é o **Augusto,** dezoito (18) anos, estudante na Escola Beta. Sua família é pequena formada pelo pai, a mãe e um irmão gêmeo, que estava um ano atrasado porque já sofrera uma reprovação.

O pai, quarenta e quatro (44) anos, é aposentado da COBRASA, estudou até a 4ª série. Sua mãe, dona de casa fez até a 8ª série.

Os dois filhos trabalham: o Augusto trabalha na firma que dá manutenção e faz limpeza de piscinas, enquanto o irmão trabalha como empregado em uma granja de ovos. Ambos contribuem para a renda familiar de forma substancial.

Augusto recebia em 2000, R$ 250,00 por mês, numa jornada de segunda a sábado. Era registrado e pretendia procurar um novo trabalho, com melhor salário, quando passasse a "fase do quartel".

Fez pré-escola em 1988 e entrou na 1ª série com sete (7) anos em outra escola estadual que ele designa pelo nome de "Monsenhor", lá permanecendo até a 7ª série. Foi reprovado na 3ª série do Ensino Fundamental, segundo ele próprio por motivo de bagunça. Na sua opinião aquela escola era melhor do que a Escola Beta porque:

> É mais forte. Aqui é muito fácil. É muito fraca. Não tem graça. Eu estudei lá até a 7ª série. E Acho bem mais forte do que aqui. Lá eu era sério. Às vezes, tinha brincadeira, mas lá eles pegam mais no pé. Lá era mais sério. Lá eu aprendi mais do que aqui. Aqui tem muita bagunça (Augusto, Escola Beta, 2000).

O que parece uma incoerência em seu discurso tem sido recorrente em outros alunos com esse perfil, que, como ele, assumem uma atitude desafiadora ou de rejeição da cultura escolar, ao mesmo tempo que reclamam da falta de energia dos professores e da direção em coibir esses comportamentos.

Da 8ª série à 3ª série do Ensino Médio estudou na Escola Beta: "*Estudo nesta escola, porque tem 2º grau; também porque eu moro aqui no Bairro e não tenho que pegar ônibus para vir às escola"* (Augusto, Escola Beta, 2000).

Em 2000 foi novamente reprovado no último ano do Ensino Médio, por faltas e "*por bagunça*", segundo suas próprias informações. Por ocasião da entrevista em setembro de 2000 revelou alguns dados sobre sua conduta na escola:

> Eu falto bastante. Às vezes nem tenho caderno. Porque eu não gosto de estudar. Ah! Sei lá, eu não gosto. O Colégio é muito chato, os professores chatos, também, eu não gosto. Não anoto nada, não tenho vontade de prestar atenção. Eu relaxei mais agora no terceiro colegial. E não sei porque (Augusto, Escola Beta, 2000).

Este jovem, embora participasse desta pesquisa voluntariamente, respondia a tudo laconicamente, com poucas palavras, com ares de enfado. Representa o tipo de aluno que se rebela contra a escola, embora em alguns momentos dê a entender que é contra essa escola em particular, e à obrigatoriedade de freqüentá-la.

O adjetivo mais usado e repetido inúmeras vezes para se referir à escola, professores, direção, matérias, etc. é "**chato**". Na escola, não forma um grupo de amigos como o grupo dos "rapazes" estudados por Willis (1991), mas pertence a um grupo mais disperso com o qual convive também fora da escola, no seu bairro, até tarde na rua, conversando, "*brincando*", jogando bola.

Jogar bola - esta é a atividade da qual mais gosta, segundo diz. Em seus planos de futuro gostaria de ser um bom jogador de futebol. Acusa a todos, professores, direção, da "*chatice*" da escola, em que nada é do seu interesse. Suporta a escola com grande esforço, para *"pegar o diploma porque eles pedem bastante estudo"* diz referindo-se aos recrutadores de mão-de-obra. Vem à escola, apenas para: *"Para terminar, né. É importante mas eu não gosto. É o diploma, o serviço. Ninguém sabe o dia de amanhã, também fazer uns cursos aí, cada vez pede mais, futuramente* (Augusto, Escola Beta, 2000).

Para o Augusto a escola só vale pelo diploma e este é de fato, um bem de consumo cuja posse lhe dá a oportunidade de disputar os poucos empregos disponíveis no mercado de trabalho. No trabalho diz se dar bem com todos, ser sério, muito diferente: *"Eu me dou muito bem com o meu patrão. Lá no serviço eu não faço bagunça, sou sério. No*

serviço eu sou sério. Só na escola que eu gosto de fazer bagunça" (Augusto, Escola Beta, 2000).

Quando terminar o Ensino Médio pretende parar de estudar ou talvez fazer um curso de Computação.

Dos cinco (5) casos acima relatados, houve apenas um com uma única reprovação que foi o da Gilsa, que se mostrou aluna esforçada embora sem muito apreço pelos estudos. João Paulo, embora tivesse passado por duas reprovações no Ensino Fundamental, após a 5ª série, supera suas dificuldades com esforço e responsabilidade. Os demais constituem aqueles que tiveram duas reprovações, porém, o que mais os identifica é o desinteresse pela escola. Desse modo a trajetória escolar deles é penosa e enfadonha.

e- Trajetórias com reprovações contingentes: vencendo traumas, redirecionando expectativas

O quinto grupo que passamos a analisar é constituído por cinco (5) jovens cujas trajetórias escolares foram fortemente marcadas por rupturas e mudanças na configuração e na história familiar, envolvendo perda afetiva, na maioria dos casos, e por representar, a curto ou a longo prazo, uma queda na posição social, com mudanças no estilo de vida e com conseqüências na disposição escolar dos jovens. Designamos essas trajetórias de trajetórias com reprovações contingentes, vivenciadas por Waldemar, Mirele, Sônia, Marcelo e Deise.

Consideramos como fatores contingentes alguns fatores eventuais, inesperados, da esfera privada que desempenham um papel fundamental no direcionamento de suas histórias escolares.

O primeiro caso desse grupo é o do Waldemar. Nasceu em abril de 1980, em Angra dos Reis onde o pai trabalhava como operador de guindaste da Usina Nuclear. Seu pai é natural de Bauru (SP) e parou de estudar na 4ª série do Ensino Fundamental. A mãe é de São Paulo, capital, e trabalhou durante muito tempo como telefonista. Atualmente é dona de casa e tem o Ensino Médio completo.

Waldemar tem apenas uma irmã, dois anos mais nova e que terminou o Ensino Médio em 1999, indo, em seguida, para São Paulo onde trabalha como caixa em uma loja no Aeroporto de Cumbica. Assim que ela terminou o colegial prestou vestibular mas não passou.

Seus pais voltaram de Angra dos Reis para São Paulo, quando ele era ainda bebê. Ele acredita que seu pai tenha sido despedido, na época. Moraram quinze (15) anos em São Paulo antes de virem para Campinas. Os pais se separaram e aí passaram por um período muito difícil. A mãe trabalhava muito para criar os filhos, também porque no início o pai não pagava pensão, o que só aconteceu depois que a mãe entrou na justiça.

Passado um tempo a mãe casou-se novamente com um Major da Polícia Militar aposentado, e bem mais velho que ela. Quando se casou pela segunda vez a mãe parou de trabalhar fora. Como o Major era de Campinas, mudaram-se para essa cidade em 1995.

Moram em casa própria, no bairro São José, comprada com a venda da casa de São Paulo. Têm também, um carro. O padrasto tem no mínimo escolaridade média, embora tenha feito cursos para subir de cargo dentro da corporação, os quais o Waldemar não sabe identificar. Waldemar sempre estudou em escolas públicas, em São Paulo e depois em Campinas. Quando chegou aqui foi matriculado na E.E. Francisco Glicério, onde só funciona o Ensino Fundamental até a 8ª série, tendo concluído o curso lá.

Passou por três reprovações no Ensino Fundamental, uma em cada série: na 2ª série, na 4ª série e na 5ª série. Atribui as reprovações à separação dos pais:

> Eu me revoltei fiquei super ruim. Dava trabalho para minha mãe na escola. Repetia de ano. Mas, conforme eu fui crescendo eu fui amadurecendo e fui entendendo. E hoje, eu acho que foi melhor assim eles terem se separado os dois. Eu repeti a 2ª, a 4ª e a 5ª.

> Depois peguei firme, amadureci, resolvi estudar. E estou até hoje aqui, terminando o ano (Waldemar, Escola Alfa, 2000).

Fez inúmeras críticas à escola, desde a monotonia de algumas aulas à repercussão das políticas públicas implementadas, do fluxo rápido dos alunos pelo sistema de ensino, que alteram o valor escolar, dos que o freqüentam levando alguns a perceberem que a "democratização" do ensino a que estão submetidos, não resolve o problema da repetência, ao contrário, cria outros, muito graves também.

> A escola a meu ver tem que ser a segunda casa da gente. E ultimamente, de uns três anos para cá, para mim ela não tem sido assim. Porque eu ,às vezes, me sinto desinteressado, porque as aulas são monótonas e também porque.... desanimei um pouco por causa do governo, por não se importar com a escola pública e também fazer esse método de fazer passar todo mundo, sem problemas, sem muita dificuldade. E então acho que a escola não cobra. Aí eu acho que ando meio relaxado. Eu era mais sério. Só que devido a estas circunstâncias eu acabo um pouco desinteressado (Waldemar, Escola Alfa, 2000).

Queixa-se dos colegas, numa atitude discriminatória quanto à sua origem mais popular e também da postura passiva da direção, e da excessiva tolerância com a indisciplina sobretudo porque os professores não conseguem dar aulas a contento:

> Não me relaciono muito bem com o pessoal da minha classe, ou mesmo com a turma da escola, não. Eu os considero colegas. Porque amigos, mesmo, são aqueles que querem sempre o seu bem. E esse povo aqui nunca quer o bem de ninguém. Querem sempre estar disputando algo, espaço e nunca aceitam a nossa personalidade e a nossa opinião. Então, eu fico na minha. Não me dou muito bem com eles não, e também não me importo muito com eles. Mas se alguém vier conversar comigo, pedir conselho eu ajudo, só se for para conversar. Mas como isso não acontece, eu fico na minha, eu não procuro ninguém não (Waldemar, escola Alfa, 2000).

> Não, acho que não é coisa do Colegial não. Acho que é coisa da escola ou mesmo dos alunos. Porque mudou de turma, mudou de pessoas e a maioria das pessoas da minha classe moram em bairros que são considerados favelas, e gostam de "rap" e vivem revoltados porque se sentem influenciados por estas músicas e não respeitam as pessoas (Waldemar, Escola Alfa, 2000).

> Eu acho. Eu acho que deveria mudar a direção. Porque muitos problemas que houve o ano passado e que está tendo este ano faz parte da diretoria tomar atitude e fazer alguma coisa. E ela não tem feito isso. Tem deixado a desejar, a meu ver. Os professores têm dificuldade para dar aulas. Inclusive a minha classe tem sido a pior classe considerada aqui da escola. E tem bastante professor já querendo desistir de dar aulas lá. Porque não consegue. E a direção não toma partido nenhum. Vai lá, conversa. Mas, só conversar não resolve (Waldemar, Escola Alfa, 2000).

Waldemar ficou procurando emprego durante muito tempo. Sentia-se muito inferiorizado por estar desempregado. Conseguiu em 2000, no começo do ano, um "estágio" como auxiliar de escritório, sem registro, no Condomínio da Fazenda Rio das Pedras em Barão Geraldo, ganhando R$ 300,00 por mês, bruto. Tomava três conduções para ir até o serviço e outras três para voltar, uma vez que mora próximo à saída para São Paulo.

Em 2000 pretendia prestar vestibular na PUCCAMP, no Curso de Educação Física.

> De imediato, se tudo der certo como eu planejo, eu pretendo já passar na PUC. Eu vou prestar na PUC. E desejo me formar e atuar na área (Educação Física). Pretendo me satisfazer, profissionalmente. E dar continuidade no meu trabalho. Pretendo trabalhar em alguma academia, ou ser "personal-training", ou dar aulas em empresas assim, que estão agora, contratando "personal-training" para dar aulas de ginástica para os seus funcionários para eles exercerem melhor as suas funções (Waldemar, Escola Alfa, 2000).

E de fato, passou no vestibular e está cursando a faculdade, tendo deixado aquele emprego. Valoriza o diploma do Ensino Médio por representar a superação de uma etapa importante da vida, permitindo-lhe prestar vestibular e ingressar na faculdade. Espera, realizar-se profissionalmente através desse curso superior.

O segundo caso desse grupo que apresenta trajetórias com reprovações contingentes é o da **Mirele.** Estudante da Escola Alfa, com dezenove (19) anos, tem mais dois irmãos. Uma irmã com dezessete (17) anos, também estuda na Escola Alfa na 2ª série do Ensino Médio e o irmão caçula, com quinze (15) anos e que estuda na 1ª série do Ensino Médio do Colégio Objetivo.

O pai da Mirele é natural do Rio de Janeiro e mudou-se para Campinas com cinco (5) anos de idade, quando seu pai, operário da GEVISA, antiga GE, veio transferido do Rio para Campinas. A avó paterna sempre foi dona de casa.

Mesmo filho de operário, seu pai fez curso superior: Administração de Empresas na Pontifícia Universidade Católica de Campinas e atualmente possui uma loja de artigos esportivos, sendo ainda revendedor de produtos químicos de limpeza. A mãe da informante estudou até a 2ª série do Ensino Médio e trabalha em Posto de Saúde como auxiliar de Enfermagem. É nascida em Campinas.

A história da família revela uma trajetória com sentido ascendente pela ultrapassagem da condição de classe do avô paterno, porém com oscilações dependendo de fatores conjunturais ou mesmo de problemas de ordem familiar.

Tiveram momentos de maior prosperidade, possibilitando a eles, no final dos anos 80 e primeiros anos da década de 90 custearem os estudos dos filhos em escolas privadas: estudaram no Colégio Pathernon, no Jardim das Paineiras. A Mirele estudou nessa escola da 1ª até a 4ª série do Ensino Fundamental. Quando a situação ficou mais difícil foi estudar na escola pública, a E.E. Cristiano Wolkart, ficando lá da 5ª série até a 7ª série. Na 8ª série foi transferida para a Escola Alfa. Quando foi para o Ensino Médio em 1997, optou pelo Ensino Profissionalizante onde fez dois anos de Processamento de Dados,

no Colégio Bento Quirino, o "Bentinho". Com a separação dos pais, a situação financeira da família piorou e ela deixou a escola privada retornando para a Escola Alfa:

> Eu fazia técnico no Bentinho (Colégio técnico Bento Quirino); estudei dois anos Processamento de Dados. Só que eu tive que vir para cá porque eu não tinha mais condições financeiras (de pagar o colégio). Então, eu tive que voltar para o Estado (Mirele, Escola Alfa, 2000).

Além das dificuldades econômicas, o casal passou a ter problemas de relacionamento que acabou em separação. Este fator contribuiu fortemente para que a Mirele perdesse o ano escolar. Os conflitos familiares, as mudanças no padrão de vida, as mudanças de escola, todos esses fatores relacionados levaram-na à sensação de desamparo e de desinteresse pela escola. Sobre essa fase de sua vida, comentou:

> E saber, sei lá... é saber que você está sozinha, entendeu. Você vê que tudo vai ser diferente, entendeu. Aí eu tive que começar a trabalhar; minha mãe trabalhava em dois empregos, então eu que cuidava de tudo. Eu me tornei a mãe da casa, entendeu. Então foi um conflito. Foi um conflito que eu passei, mas... passou (Mirele, Escola Alfa, 2000).

> Sim repeti, o 2º ano colegial. Eu acho, que é porque eu estava vivendo um momento difícil, porque meus pais estavam se separando. E aí eu não tinha mais vontade de ir para a aula. Eu não estudava. Eu faltei muito. E por isso. Eu relaxei muito mesmo (Mirele, Escola Alfa, 2000).

Mirele, como a grande maioria dos alunos, faz críticas à escola, à baixa qualidade decorrente de negligência da direção, da prática da complacência ilimitada para com todos os tipos de transgressão e indisciplina, do desrespeito aos professores merecedores de respeito, do descaso de outros professores para com os alunos, do descaso da direção em procurar coibir abusos e permitir que os alunos interessados pudessem ter aulas decentes. O seu depoimento é indignado:

A qualidade é muito ruim das escolas lá de perto de casa. E como eu já tinha estudado aqui na 8ª série, minha mãe achou melhor me colocar e a meus irmãos aqui nesta escola" ... "E esta escola em si é um relaxo. À noite, principalmente. E não é todo dia que a gente tem todas as aulas. Meu relacionamento com os professores é bom. Eu gosto da maioria e eles gostam de mim. Eu percebo isto, entendeu (Mirele, Escola Alfa, 2000).

Eu sento na primeira carteira. Eu procuro aproveitar o máximo da aula, porque na minha classe é impossível você prestar a atenção. E eu não tenho a menor vontade de vir para a aula. **Eu não gosto de estudar aqui. E eu não gosto e não tenho vontade mesmo".**.. "O que mais me desanima são os colegas. A classe em si. A bagunça. E a direção não tomar frente nisso, entendeu. Eles não terem uma capacidade, não sei se seria este o termo, entendeu. Uma capacidade para reverter esta situação. Talvez, expulsar do colégio quem eles sabem que não está mesmo interessado, entendeu. Os mal-elementos. O mais responsável? Tinha que partir da diretora, que é maioral aqui dentro. E ela não faz nada. Como sei que não vai sair daqui. ... Ela chega senta e fica sentada. Ela não abre a boca para nada. Ela deveria tomar a frente! (Mirele, Escola Alfa, 2000).

> Acho que o governo, teria dar aquele empurrão. Agora vamos fazer um teste e ver quem quer e quem não quer mesmo, ficar ali. Porque tem gente aí fora que está querendo entrar, para aprender, e para estudar. E essas pessoas estão tirando a oportunidade dessas outras que estão aí, que não têm vagas. E justamente, não tem vagas (Mirele, Escola Alfa, 2000).

Nesse depoimento observamos concretamente a tensão entre uma concepção de educação na perspectiva do mérito, em que há uma valorização do investimento escolar e as práticas adotadas nas escolas, a partir das políticas implementadas em direção a educação de massas, não nitidamente colocadas nesses termos, as quais aumentam a desvalorização do investimento educacional pela desmoralização do ensino público. Ou seja, o conflito entre os valores e a prática, entre o proposto e as estratégias assumidas pelos gestores, de

indiferença, não envolvimento, as quais levam a instituição escolar ao descrédito. Não na instituição em si, mas nas instituições públicas, organizadas de acordo com o simulacro da democratização, cuja tradução mais fiel seria a sua mais cruel elitização.

E isso é percebido claramente quando afirma:

> Sinto-me desvalorizada, sem dúvidas! Não precisaria ser (uma escola) privada, mas ter um ensino bom, entendeu. Mas estar num lugar em que a gente sentisse estar tendo um ensino realmente firme, naquele lugar. Que não é o que acontece aqui (Mirele, Escola Alfa, 2000).

Essa situação induz, no presente caso, essa jovem estudante a focalizar a importância de terminar o Ensino Médio na obtenção do diploma, valorizando sua função instrumental, sobre todos os outros aspectos:

> Acho que a maior importância (de terminar o colegial) é para você prestar o vestibular, mesmo. Porque hoje em dia nem com o colegial você pega um emprego bom. Num ganho razoável. Então é para prestar uma faculdade mesmo, e ser alguém na vida e ganhar razoavelmente bem (Mirele, Escola Alfa, 2000).

A escolaridade é vista como estratégia para melhorar o padrão de vida e as chances de empregos melhores. Pretende no futuro fazer faculdade. Prestou vestibular em 2000, passou numa Universidade privada, porém não efetivou a matrícula por impossibilidade de pagar as mensalidades.

> Então eu faria o que eu penso, prestar uma UNICAMP, prestar Estatística, fazer o curso da UNICAMP de Estatística e depois de formada fazer o que eu realmente quero e podendo pagar. E eu não pretendo ficar em uma faculdade só: pretendo fazer duas ou três, se possível, para me aperfeiçoar (Mirele, Escola Alfa, 2000).

Observamos aqui uma visão um tanto hipertrofiada da competência via escolaridade, sem levar em conta a viabilidade prática desses seus projetos para o futuro: a Mirele pretende fazer tudo isso trabalhando para custear seus estudos.

Em 2000 esta jovem estudante estava no terceiro emprego, trabalhando numa agência de clipagem, recebendo R$ 390,00 por mês.

Em continuidade, dentro das trajetórias com reprovações contingentes temos o caso do **Marcelo.** O Marcelo nasceu em Campinas em 1982, tendo portanto dezoito (18) anos em 2000.

Seu pai, um vendedor de carros aposentado, com setenta e quatro (74) anos de idade, casou-se duas vezes. Do primeiro casamento teve três (3) filhos e do segundo, com a mãe do Marcelo, dois (2) - ele próprio e uma irmã com vinte e um (21) anos, que faz Física na UNICAMP. O pai fez até a 6ª série, mas há seis (6) anos separou-se da mãe e voltou para a Bahia, sua terra natal.

A mãe, cabeleireira, esteticista, quarenta e nove (49) anos, é sócia-proprietária de um salão de beleza no Bairro Ponte Preta, e tinha terminado a 8ª série, quando conheceu o pai e se casou. Após a separação, fez supletivo de Ensino Médio e pretende prestar vestibular para o Curso de Direito.

A irmã universitária e o Marcelo sempre estudaram em escolas privadas: no Doctus, depois no Colégio Pio XII; e o Marcelo no Ensino Médio fez dois anos de Processamento de Dados no Colégio São Luís, o colégio profissionalizante que funciona no Pio XII, no período noturno.

Foi reprovado na 6ª série quando estava no Doctus, coincidindo esse fato com a separação dos pais. Tinha doze (12) anos na época e os problemas familiares levaram-no a estudar pouco. Depois da reprovação foi transferido para o Pio XII, onde terminou o Ensino Fundamental.

Segundo seu depoimento o ingresso no mundo do trabalho, como auxiliar de escritório, levou-o ao ensino noturno.

> Eu tive que ir para a noite porque eu tinha que começar a trabalhar. Aí eu paguei um ano de Processamento de Dados. Colégio da Noite. Só que lá é quase a mesma coisa daqui. Só que pagar prá

> estudar num colégio que tem a mesma categoria dum público, prefiro um publico (Marcelo, Escola Alfa, 2000).

Critica a escola como todos os outros informantes e compara:

> Era diferente no Pio XII. Lá tinha que estudar, porque se você não tirava a nota você repetia. Aqui não. Você não repete. Aqui eles falam você vai ficar pro final do ano. Mas o máximo que acontece é você ficar para Janeiro (recuperação), fazer um trabalhinho em casa e ir embora (passar de ano) (Marcelo, Escola Alfa, 2000).

> Antes eu estudava (em casa), mas agora não estou estudando na (Marcelo, Escola Alfa, 2000).

> Vou bem aqui na escola. É sossegado (Marcelo, Escola Alfa, 2000).

Como em quase todos os depoimentos a mesma questão colocada da diminuição das exigências, por conta da própria forma como está estruturado o ensino, em cima da banalização da aprendizagem e do conhecimento:

> É tudo. (o que leva ao ensino fraco) Entendeu. É o professor que desanima de dar aula porque o pessoal não dá valor. É eu também que fico com preguiça de vir na aula, porque fico cansado e não venho. Falto muito. Falto prá dormir, falto prá namorar... Sexta-feira ninguém vem na aula. Você vem no colégio e o pessoal sobe na classe prá bagunçar lá dentro, prá dar risada. Se não quer, aí desce prá bagunçar no pátio. É isto sempre. Pelo menos na minha classe é assim. Tem outras que são diferentes, mas a minha é assim (Marcelo, Escola Alfa, 2000).

Considera que a maior importância da escola média está na *"preparação para o vestibular que permita uma melhor qualificação para o futuro"*. Pretende prestar vestibular para o curso de Direito e justifica sua escolha também em termos práticos:

> Vou prestar vestibular. Vou prestar para Direito. Escolhi Direito porque é uma área que abrange muita coisa. É uma área grande.

> Tipo posso ter preferência por fazer várias coisas. Posso fazer faculdade e depois escolher o que eu vou ser. Posso prestar concurso para alguma coisa. Não preciso ser só advogado (Marcelo, Escola Alfa, 2000).
>
> Em Campinas a área de Direito é tudo particular. E é caro. Para você entrar em São Paulo numa USP você tem que ter uma costa quente mesmo para você estudar, tem que fazer cursinho, estudar num colégio bom. Porque aqui neste colégio você não tem base. Só se eu ralasse muito mesmo. Mas eu não consigo entendeu. Aí então eu vou prestar uma PUC, ou uma UNIP ver se eu passo. Se eu entrar aí eu dou um jeito depois prá pagar... (Marcelo, Escola Alfa, 2000).

Por ocasião da entrevista trabalhava na C&A, no setor de carga e descarga de caminhão de mercadorias, um trabalho "*bem braçal"* que não lhe trazia nenhuma realização, mas que era suportável. Ganhava um salário mínimo e não era registrado, segundo ele por estar na "*fase do quartel*".

Sua trajetória escolar revela uma reprovação contingente provocada por fatores circunstanciais familiares, que também, de certa forma, marcam o seu trajeto social, pontuado de altos e baixos, com períodos de melhoria na condição social, seguidos de momentos de restrições de consumos e gastos.

O Marcelo busca promover-se socialmente como proprietário e autônomo no trabalho.

Enquanto os três primeiros casos deste grupo estiveram associados a uma ruptura nas trajetórias familiares decorrentes da separação dos pais, o caso que ora relatamos refere-se a uma associação entre a reprovação do aluno, o falecimento do pai e pauperização familiar: trata-se da **Sônia,** jovem de dezoito (18) anos, nascida em Campinas.

Seu pai, descendente de sírios-libaneses foi criado por um tio médico, solteiro e duas tias solteiras, por uma série de razões pessoais. Segundo a mãe da Sônia, o pai teve

uma educação muito boa. Completou o Ensino Médio no colégio São Luís onde fez o Curso de Contabilidade.

Aos dezessete (17) anos começou a trabalhar em um Cartório, no segundo Tabelionato de Campinas, lá permanecendo até após o casamento. Passado algum tempo foi morar numa chácara em Valinhos, de propriedade de um tio. Ele cuidava da chácara. Depois abriu um restaurante estilo francês na General Osório, no ano de 1979. Tiveram muito sucesso, ganharam dinheiro, com muito trabalho. Passados uns quatro ou cinco anos o centro já começava a se deteriorar. Apareceu um comprador e eles venderam o restaurante.

Compraram uma casa no Bairro da Ponte Preta e mais tarde um restaurante em Bertioga, que por uma série de contratempos acabou por ser transformado em uma danceteria, freqüentada pelo pessoal que trabalhava na construção da Riviera de São Lourenço. Por essa época teve início a doença cardíaca do pai, que foi se agravando. Moraram alguns anos em Bertioga. Venderam a danceteria e voltaram para Campinas, para facilitar o tratamento do pai, que nessa época começou a trabalhar como representante comercial de uma fábrica de plásticos.

Cada mudança de ramo representava uma perspectiva de futuro melhor, antecedido por uma fase de incertezas e de dificuldades econômicas. Mas os tios sempre lhes davam apoio, quando as dificuldades aumentavam. A mãe também, sempre atuava como colaboradora do pai que possuía o perfil do negociante destemido e empreendedor.

A mãe da Sônia, era filha de um dono de padaria, estudou até a 8ª série do Ensino Fundamental, sempre em escolas públicas, tendo feito o Curso Profissionalizante do Colégio Bento Quirino, o Bentão (Escola Estadual). Era em tempo integral e passava o dia na escola. Seus pais só tinham estudado até a 4ª série do Ensino Fundamental. Segundo a mãe da Sônia seus pais eram “meio ignorantes”. Trabalhou durante vários anos como telefonista e desde quando o marido montou o restaurante de Campinas passou a trabalhar junto com ele, inclusive na representação comercial, porque o marido já tinha tido dois enfartes.

Casaram-se cedo tiveram quatro (4) filhos: duas filhas e dois filhos. A filha mais velha fez Faculdade de Direito e Pós-Graduação Lato-Sensu, sempre com a ajuda dos tios do pai. Essa filha sempre estudou no Colégio Pio XII, e permaneceu em Campinas, mesmo quando a família mudou-se da cidade. Trabalha numa empresa e mantém um padrão de consumo relativamente alto.

O segundo filho estudou apenas em Escolas Públicas, na Escola Alfa, que "*antes era excelente"* segundo a mãe. Em 2000 estava no 2º ano do Curso de Propaganda e Marketing da UNIP e trabalhava numa empresa de Telefonia Celular.

A terceira filha é a Sônia, e segundo a mãe, é a que recebeu menos atenção e a que estudou nas piores escolas. O quarto filho é um garoto com oito (8) anos que nasceu dez (10) anos depois da Sônia, quando o pai já estava bem doente.

Quando o pai faleceu, a mãe ficou com a representação comercial. No entanto a firma faliu e sem uma profissão definida não conseguia arrumar emprego. A situação agravou-se quando a mãe também ficou extremamente doente e teve que submeter-se a uma cirurgia delicada no cérebro. A família dividiu-se, e após vários rearranjos, Sônia foi morar com a irmã no Cambuí. A mãe voltou para a casa dos pais em Souzas, juntamente com o filho caçula e filho moço, com os tios do pai.

Em meio a toda essa turbulência na vida familiar, no ano em que o pai faleceu Sônia foi reprovada, na 8ª série. *"Repeti a 8ª. Série. Acho que foi mais assim, porque foi na época que o meu pai morreu e sabe ficou aquela coisa, assim..."* (Sônia, Escola Alfa, 2000).

Fez da 1ª à 4ª série em Bertioga, numa escola estadual de lá. Depois estudou na Escola Municipal Thomas Alves, em Souzas e quando entrou no Ensino Médio veio morar com a irmã no Cambuí, a dois quarteirões da Escola Alfa.

A mãe atribui a maioria dos problemas que tem à falta de uma escolaridade que lhe desse uma formação, uma profissão e devido a isso estimula os filhos aos estudos prolongados:

> Eu vejo como a coisa mais importante na vida deles que eles estudem. Estimulo e falo: Mais importante é o estudo Porque se você tiver uma formação profissional, você está quieto, sossegado. Agora, se você não tem, se vai virar o que? Um João Ninguém como eu. Hoje, uma viúva, desamparada, e não tenho condição de arrumar um emprego para mim. O que eu poderia fazer? Trabalhar em restaurante? Poderia, com maior classe, dignidade e respeito. Mas acha*? (*D. Isa, mãe da Sônia, Escola Alfa, 2000).

Sônia em 2000 prestou vestibular para Psicologia na UNIP, passou porém não se matriculou por não ter como pagar a mensalidade. Sobre esta questão afirma:

> Sempre fomos estimulados a estudar. Tem que estudar, né porque senão... Com certeza... Minha irmã fez faculdade, meu irmão está fazendo e eu também vou fazer... ninguém pensa em parar de estudar (Sônia, Escola Alfa, 2000).

Faz críticas contundentes à sua escola, extensiva a todas as escolas públicas, de uma forma ressentida:

> Esta escola? Esta escola? Prá mim não ocupa nenhum espaço, na minha vida. Que eu venho aqui para passar de ano. Não tem matéria direito, uma bagunça. Ninguém aprende nada. Eu não aprendi nada aqui neste ano. Tem que ver que é à noite. Isto é diferente. Lá também... Toda escola tem bagunça, tem professor ruim, tem professor bom... Lá também. Mas, sei lá, aqui nesta escola, aqui nesta escola eu não aprendi nada. Aqueles meninos lá do fundo. A turma da gente também conversa, mas tem respeito, não é, com os professores. Eles só fazem bagunça. Só querem passar de ano para depois trabalhar. Ninguém pensa em vestibular, em nada disso. Eles não têm nada na cabeça. Não estão nem aí para nada. Então nem sei porque vêm para escola (Sônia, Escola Alfa, 2000).
>
> Quando está vazia a aula, até dá para prestar atenção em tudo (Sônia, Escola Alfa, 2000).

> Eu acho que é o aluno, o responsável por esta situação. É o aluno, com certeza. Mas a Escola também tem que dar um jeito, mas é impossível mudar uma pessoa de uma hora para outra. Geralmente, durante a aula eu tento, né, prestar atenção em alguma coisa. Mas nunca acaba dando certo, porque é uma bagunça. Aí você acaba virando para o lado, e começa a conversar, num para um minuto (Sônia, Escola Alfa, 2000).

> Olha, nem sei direito. Acho que os professores têm que ser mais assim, teriam que mandar mais... A professora de Português ela dá um berro, todo mundo pára, sabe. Ensina pelo menos alguma coisa. Ela pelo menos ensina. Vai do professor também (Sônia, Escola Alfa, 2000).

Ou seja, o tão falado mal-estar educacional afeta indistintamente, tanto os professores[65] como os alunos. Aqueles, pelas precárias condições de trabalho, e estes, pelas precárias condições para a aquisição dos conhecimentos escolares.

Sônia atribui um valor instrumental ao término do Ensino Médio porque lhe permite prosseguir os estudos e arrumar um emprego. Cita o exemplo da empresa de telefonia celular onde trabalha seu irmão que só admite universitários. "*Só que para trabalhar na Tess tem que ter Faculdade. Então tem que primeiro entrar na Faculdade para depois entrar lá"* (Sônia, Escola Alfa, 2000).

> É importante (*terminar o colegial*) para depois seguir os estudos. E também aliviar... Porque, para mim é um alívio sair desta escola (Sônia, Escola Alfa, 2000).

Quanto ao futuro escolar manifestou vontade de fazer Fisioterapia, num primeiro momento, porém como o curso é caro e em tempo integral impedindo-a de

[65]- Sobre as transformações do sistema escolar em direção a uma educação de massas e todos os desdobramentos que resultam no mal-estar docente (malaise enseignant, teacher burnout), ver Esteve, J, In: Nóvoa, A .*Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

trabalhar, o projeto ficou inviabilizado. Optou por Psicologia, passou, porém não pôde se matricular como já afirmamos.

Durante o Ensino Médio fazia trabalhos esporádicos como vendedora de roupas, em períodos de promoção de vendas ou desfiles de modas e jóias, fato favorecido por sua aparência e desenvoltura no uso da linguagem. Em abril de 2001 estava empregada, com registro, numa loja. Por outro lado, de sua parte, não havia uma procura sistemática por trabalho, enquanto estava no Ensino Médio. Tanto que se identificava prioritariamente como estudante.

A Sônia inclui-se naquela categoria de jovens estudantes para quem o trabalho sistemático deve ter início após o término do Ensino Médio e para quem o período de estudos é um rito de passagem e uma credencial para o curso superior.

O último caso desse grupo refere-se à trajetória escolar da **Deise,** da Escola Beta, vinte (20) anos, a caçula de uma família constituída pelo pai, mãe e mais três irmãos. Uma irmã mais velha com vinte e seis (26) anos, analista de sistemas formada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; um irmão com vinte e quatro (24) anos que possui Ensino Médio completo, casado, com duas filhas; uma irmã com vinte e um (21) anos, que estudou processamento de dados no Colégio Técnico Bento Quirino, "o Bentinho", e só não fez faculdade porque não obteve o seu diploma de Ensino Médio em decorrência do não pagamento das mensalidades escolares.

O pai, natural de São Caetano do Sul, fez até 8ª série e tem formação como torneiro mecânico pelo SENAI. Sua família trabalhava com transporte de caminhão: viajavam para o Mato Grosso, Goiás, para Minas Gerais, Paraná e outros estados brasileiros. Hoje é chaveiro, "*um bom profissional*" segundo a mãe.

A mãe, D. Laura, trabalha com marmitex e venda de salgadinhos, e viveu sua infância no interior de São Paulo. Seu pai era administrador de fazenda de café e gado em Gavinherim perto de Lins. Era uma família grande com seis filhos. Quando tinha por volta de nove (9) anos seu pai morreu e acabaram mudando para a cidade. Enquanto moravam na fazenda,

> A vida era maravilhosa: porque a gente tinha muito porco; tinha vaca e também do meu pai - porque ele ganhou uma novilha e ai foi aumentando; tinha galinha, peru, pato, tinha verdura, mandioca, milho que o meu pai plantava no quintal. Porque tinha uma casinha e um quintal. Porque era uma colônia. Todo mundo tinha o seu pedaço. E cada um fazia o seu quintal como queria (D. Laura, mãe da Deise, Escola Beta, 2000).

Já morando na cidade, sua experiência com a escola foi desastrosa, tendo sido retida quatro (4) anos na primeira série. Com isso parou de estudar e em Getulina, (SP) aos treze (13) anos passou para a 2ª série. Sentia-se rejeitada, e reagia, segundo ela à discriminação da professora, sendo expulsa da escola por agredi-la.

No trabalho também passou por experiências traumatizantes como empregada doméstica, além de sentir-se muito discriminada por ser filha de mãe negra. Veio para São Paulo e casou-se logo. No casamento também, nos primeiros tempos foi difícil a vida: o marido lhes garantia uma boa condição de vida, mas ela sofria por conta de maus tratos e problemas conjugais.

Mudaram-se de São Caetano para Campinas no ano de 1983 e aqui foram melhorando cada vez mais economicamente:

> Tinha oficina no Taquaral. Tinha apartamento em São Paulo, tinha casa no Jardim Eulina, tinha casa no Taquaral. Nós era muito bem de vida. As meninas estudavam no Colégio São José. A Deise estudou no Bentinho, A Cláudia estudou no Bentinho e no Batista. Antes no Ari Monteiro Galvão. Então a gente tinha uma vida boa , tinha do bom e do melhor: tinha empregada, tinha faxineira, tinha babá (D. Laura mãe da Deise, Escola Beta, 2000).

Em 1991 compraram a casa em que moram até hoje na Vila 31 de março. Iam passar os imóveis para os filhos quando acabaram perdendo tudo: o marido havia sido fiador do irmão na compra de um caminhão novo e o cunhado não pagou as duplicatas. Com os juros elevados e a inflação do período precisaram vender tudo para saldar as contas. Passaram necessidades e o marido ficou com o serviço de chaveiro. Muitas vezes

não tinha serviço, e com isso ficavam sem receber nada. A filha mais velha continuou estudando na ETEC e a outra no Colégio São José. Porém tiveram que deixar as aulas de natação, violão, ballet. Isso repercutiu muito na vida dos filhos, gerando revolta na Deise e no filho, principalmente. Depois disso o marido "*começou a beber*", teve cirrose e quase morreu. Hoje é doente, faz tratamento, embora tenha parado de beber.

A mãe conta detalhes dos problemas familiares, do drama que viveram, das revoltas que afetaram os filhos tanto quanto ela própria e de como estão superando os problemas. Conta ainda que todos procuram arrumar uma forma de ganhar dinheiro, ela com marmitex e salgadinhos e as filhas com os seus empregos. Elas praticamente sustentam a casa.

E, todos esses problemas acabaram por se refletir na trajetória escolar da Deise. Entrou na primeira série em 1987 e quando esses problemas aconteceram estava na 5ª série. Freqüentou três anos consecutivos a 5ª série por conta das duas reprovações que teve. Sobre as reprovações que sofreu culpa-se, afirmando:

> Reprovei três anos. Duas vezes na 5ª e uma no primeiro colegial. Mas o ano assim eu não me lembro. A quinta série foi sem – vergonhice, nos dois anos. O primeiro colegial, foi porque eu fui estudar num colégio particular, o Batista, e não consegui acompanhar. Aí eu desisti e voltei para cá (Deise, Escola Beta, 2000).

Queria abandonar a escola, segundo ela porque não conseguia passar de maneira nenhuma.

> Olha, eu já pensei em desistir, quando eu estava na 5ª série e vi que não passava nem a pau. Queria desistir. Aí minha mãe falou: "Não, você não vai desistir. E hoje eu agradeço de joelhos a ela por não ter parado. Porque eu preciso muito do que eu estou fazendo" (Deise, Escola Beta, 2000).

Deise não menciona em sua entrevista os fatos relatados pela mãe sobre a perda da condição social e econômica. Dos dramas da família, só se refere ao alcoolismo do pai.

Na escola faz parte do grupo de alunos auto-determinados: não falta, presta atenção, anota tudo, e gosta dos professores. Sobre eles afirma:

> Meu relacionamento com os professores é ótimo, ótimo. Com todos eles. Eles ajudam muito, em todos os sentidos. Como este negócio da Aeronáutica: é uma professora que está me ajudando. De todos eu gosto, sem exceção. Todos são muito profissionais (Deise, Escola Beta, 2000).

Critica também os colegas que ficam no "fundão", dizendo:

> E os alunos não cooperam. Se eu não prestar atenção eu não tenho aproveitamento, e a escola tem muita bagunça. Porque é só moleque. Quando certas pessoas faltam eu tenho 100% de aproveitamento (Deise, Escola Beta, 2000).

Como trabalha, não estuda em casa as matérias da escola. Estudar mesmo só em véspera de prova, na sala de aula, nos intervalos. Em casa estuda línguas, com o auxílio do dicionário porque quer fazer exército ou Aeronáutica.

> Eu gosto de estudar línguas diferentes. Como eu falei para você eu queria fazer a Aeronáutica. Como precisa saber línguas e eu não tenho condições de pagar um curso, eu faço em casa mesmo, com um dicionário do lado. Eu estou tentando Inglês e Espanhol junto "Eu estudo as línguas, em casa. E só aqui mesmo que eu estudo as matérias dadas em classe" (Deise, Escola Beta, 2000).

No final de 2000 prestou vestibular para Comissária de Bordo, passou porém não se matriculou porque se trata de um curso caro:

> Eu queria ser Comissária de Bordo. Só que o curso está em R$ 8.000,00 e eu não tenho de onde tirar este dinheiro. Só que eu já liguei lá na Aeronáutica, para fazer um curso lá - Estudos tecnológicos da Aeronáutica - é uma faculdade. Aí, depois disso se eu tiver condições eu pago um curso de Comissária de Bordo e pretendo ser comissária (Deise, Escola Beta, 2000).

Convergindo com a opinião dos outros alunos das duas escolas é a favor da expulsão dos alunos "baderneiros" para proporcionar mais vagas e maiores oportunidades aos que querem estudar. Apoiou a diretora quando esta procurou impedir a saída dos alunos, antes do final do período:

> Eu concordo com o que ela fez, em não deixar sair no intervalo, porque quando a gente fez a matrícula a gente estava ciente disso. Então não é correto que a gente saia no intervalo, já que a responsabilidade é dela por mais que nós somos de maiores; mas como ela fez isso no meio do ano, e macaco velho não se muda, então ela foi errada. Mas eu concordo que ela faça isso agora no início do ano. Aí eu acho que vai dar certo (Deise, Escola Beta, 2000).

De um modo geral, valoriza o conhecimento escolar e a conclusão do Ensino Médio:

> Terminar o Ensino Médio significa muito e tudo. Porque nenhum serviço, por mais simples que seja não pega sem o colegial. E até mesmo porque eu pretendo prosseguir. Eu não pretendo parar. Não, não porque eles não exigiram no meu caso. Mas lá onde eu trabalho, aconteceu isto para muita gente. Eu tiro a base por outras pessoas. Mas eu nunca tive este problema (Deise, Escola Beta, 2000).

A aluna por ocasião da entrevista, em setembro de 2000, trabalhava como promotora de vendas no Carrefour. De dezembro a maio de 2001 estava desempregada, participando de várias entrevistas, em busca de emprego. Fazia um curso do SENAC na E.E. Carlos Gomes sobre gerenciamento de rede de Computadores e esperava com isso conseguir uma colocação em alguma empresa, com a ajuda das irmãs. E enquanto não arrumava emprego, estudava cinco horas por dia para a carreira militar.

Quadro 2. Classes de trajetórias dos jovens pesquisados das escolas Alfa e Beta

Trajetórias Escolares/ Projetos de futuro	Aluno	Continuidade dos estudos em Curso Superior ou técnico	Profissão do pai	Escolaridade do pai	Profissão da mãe	Escolaridade da mãe
Trajetória de sucesso	Élida	Educação Física	Empreiteiro	Ensino médio	Dona de casa	5ª série
	Carolina	Nutrição/ Odontologia	Químico	Ensino médio	Dona de casa	6ª série
	Paloma	Jornalismo/ Tecnologia Aeronáutica	Operário não qualificado	8ª série/supletivo Ensino Médio	Dona de casa separada)	8ª série
	Carlos	Odontologia	Vendedor/farmácia- Tios- operários não qualificados	Ensino Médio	Cabeleireira (mora com avó –dona de casa)	Ensino Médio
	Rodrigo	Análise de sistemas (técnico)	Motorista Comprador/Ceasa	Ensino médio	balconista/ padaria Dona de casa	6ª série
Trajetórias com atraso ou interrupções associadas a sucesso	Camila	Medicina Enfermagem- Técnico.	vendedor	8ª série	Secretaria de clube Recreativo	Ensino médio
	Denilson	Ciência da Computação/ Análises de Sistemas ou sistema de Informação	Ajudante pedreiro-falecido	Analfabeto	Dona de casa	Analfabeta
	Jurema	Tecnologia Aeronáutica/Eng. Civil.	Pequeno agricultor	4ª série	Dona de casa	4ª série
Trajetórias com interrupções associadas à reprovações	Magda - 1 reprovação	Enfermagem ou Engenharia ou Administração - (o que tiver mercado)	Vigilante (biscates)	4ª série	Dona de casa	Analfabeta
	Maria - 5 reprovações	Enfermagem (técnico)	Funcionário da Prefeitura falecido	Analfabeto	Dona de casa	Analfabeta
Trajetórias com reprovações típicas	Gilsa - 1 reprovação	Enfermagem	Operário Bosch (aposentado)	4ª série	Funcionária de Creche municipal	8ª série
	João Paulo 3 reprovações.	Fisioterapia	Zelador/guarda	analfabeto	Empregada doméstica	4ª série
	Wagner - 2 reprovações.	Informática (técnico) e Inglês	Motorista/ ambulância. Perueiro	6ª série	Dona de casa	8ª série
	Rogério - 2 reprovações	Informática (técnico) Inglês	Motorista/Camin. empresa	5ª série	Empregada doméstica	2ª série Ensino Médio
	Augusto - 2 reprovações.	----------	Operário aposentado	5ª série	Dona de casa	8ª série

Trajetórias Escolares/ Projetos de futuro	Aluno	Continuidade dos estudos em Curso Superior ou técnico	Profissão do pai	Escolaridade do pai	Profissão da mãe	Escolaridade da mãe
Trajetórias com reprovações contingentes	Waldemar 3 reprovações	Educação Física	Pai - tratorista Padrasto- militar aposentado (major)	4ª série Ensino médio	Telefonista/ dona de casa	Ensino Médio
	Mirele - 1 reprovação	Estatística/ Unicamp- Comércio Exterior	Comerciante (loja de artigos esportivos)	Administração de Empresas/ Puccamp.	Auxiliar de enfermagem	Ensino Médio
	Sônia - 1 reprovação	Fisioterapia	Comerciante/ falecido	Ensino Médio/ contabilidade	Dona de casa	8ª série/ profissional
	Marcelo 1 reprovação	Direito	Vendedor de carros aposentado	4ª série	cabeleireira	Ensino Médio Supletivo
	Deise - 3 reprovações.	Tecnologia Aeronáutica	Mecânico/ chaveiro	Ensino Médio- Senai	Dona de casa/ Faz marmitex	3ª série- fundamental

Projetos de Futuro: entre limites e possibilidades

Os relatos apresentados configuram a complexidade nas relações entre os modos de ver a educação, as disposições educacionais e o capital cultural herdado por parte desses jovens. A baixa escolaridade dos pais tem influência sobre a disposição educacional dos filhos, porém não é uma regra que funcione mecanicamente. Há outros agentes sociais e outros fatores que interferem na trajetória dos jovens.

Muitos dos que manifestaram uma motivação para sobrepujar a condição social dos pais, exteriorizam uma valorização da escola no discurso e em atitudes perante o conhecimento escolar, diferenciadas da média, porém associadas a um projeto de futuro, as vezes vago, que implicasse em continuidade dos estudos em nível superior, e que lhes

possibilitasse o exercício do trabalho dentro de uma ética de realização pessoal, mesmo que predomine a dimensão mais instrumental do trabalho.

A quase totalidade dos jovens estudantes trabalhadores, com esse perfil, assumiam atitudes escolares que lhes garantissem conciliar estrategicamente as exigências escolares com o pouco tempo disponível após a jornada de trabalho, sentando nas primeiras carteiras, fazendo anotações de aula, participando das aulas, fazendo perguntas, não faltando às aulas.

Para esses estudantes trabalhadores a aprendizagem do conhecimento escolar dependia do aproveitamento máximo da aula, uma vez que poucos dedicavam algum tempo aos estudos fora do horário da aula, o que somente ocorria nas vésperas das provas. Esse conjunto de fatores nos permite apreender o motivo da "revolta" quase generalizada contra a indisciplina e a "bagunça" reinantes nas aulas, feitas por aqueles que manifestavam conduta de enfrentamento da cultura escolar, impedindo que aquelas acontecessem em clima de normalidade.

Com exceção do Augusto da Escola Beta, que assumia o papel de "bagunçeiro", os demais também exigiam da direção da escola e dos professores uma atitude de autoridade, incluindo aqueles que se enquadravam entre os que se sentiam "*obrigados a freqüentar a escola para pegar o diploma*". As queixas contra as atitudes negligentes de diretores e professores e a indisciplina dos colegas são recorrentes e reiteradas, uma vez que depositavam na escola, talvez, as únicas esperanças de realização de um projeto, opacamente delineado, de mobilidade social ascendente.

Alguns dos jovens entrevistados procuravam fazer cursos de línguas, inglês e espanhol, quase sempre nos finais de semana, como estratégia de preparo para vestibulares ou para o mercado de trabalho.

O caso da Jurema é exemplar: com o auxílio financeiro dos tios estudava espanhol, nas tardes de segunda e sexta feira, informática de terça, quarta e quinta-feira, o que era possível porque, trabalhando como empregada doméstica saía do emprego antes das catorze (14) horas. E ainda, fazia inglês aos sábados de manhã e um curso no SENAI à

tarde. Um outro caso é o da Deise que procurava estudar inglês e espanhol com o auxilio do dicionário.

Outra estratégia usada é a realização de cursos breves de computação e telecomunicação porque acreditam que "essa formação" seja requisitada pelo mercado de trabalho. Na luta por melhores empregos alguns já os fizeram e outros os colocam como projetos para quando terminarem o Ensino Médio como é o caso do Rogério, do Rodrigo, do Augusto, do Wagner e do João Paulo. Se alguns pensam em realizar esses cursos com o objetivo de arrumar um emprego melhor, outros os vêem como forma para arrumar um emprego de imediato para posteriormente, a longo prazo, cursarem a faculdade como é o caso do João Paulo, Carlos, Rodrigo, Carolina, Paloma, Gilsa e Denilson.

Essa estratégia de **continuidade dos estudos a longo prazo com interrupções** é estratégia pensada e posta em prática por estudantes trabalhadores das camadas populares, ora por decisão deles próprios, ora por sugestão da família, uma vez que esses jovens dependem muito deles mesmos para a realização de seus percursos escolares prolongados, devendo custear os seus estudos com o seu próprio trabalho e não contando com as práticas familiares de apoio, que existem nas camadas médias e descritas por Nogueira (1995, *apud* Viana, 2000) tais como:

> ... acompanhamento minucioso da escolaridade dos filhos, escolha ativa do estabelecimento de ensino, contatos freqüentes com os professores, ajuda regular nos deveres de casa; reforço e maximização das aprendizagens escolares, assiduidade às reuniões convocadas pela escola dos filhos, utilização do tempo extra-escolar com atividades favorecedoras do sucesso escolar, entre outras.

Pelo contrário, esses jovens, na sua grande maioria, já têm uma escolaridade superior à dos pais e contam apenas com o seu *próprio esforço e determinação*. No caso desta pesquisa a Jurema, o Denilson, a Paloma, o João Paulo e a Deise são muito determinadas. Quando se trata do filho(a) caçula, muitas vezes os pais e os irmãos criam

condições para uma dedicação maior aos estudos como é o caso da Jurema, do Denilson, do Marcelo. Há ainda os que contam com a ajuda de parentes, como a Jurema e o Carlos.

Nas séries do Ensino Fundamental, os pais dos alunos das camadas populares, costumam ir às reuniões escolares, com mais freqüência, observam se os filhos fazem as lições, procuram saber sobre suas atitudes em sala de aula, etc. Porém quando vão para o Ensino Médio, esses jovens das camadas populares praticamente perdem o acompanhamento dos pais, que é bastante forte nas camadas médias. Também não contam com a *transmissão doméstica do capital cultural*, considerada por Bourdieu (1999, p. 73), como a estratégia de investimento educativo "*mais oculta e a mais importante"* de que lançam mão as camadas médias e as elites.

No caso de nossa pesquisa, as estratégias familiares de favorecimento do investimento em educação aparecem normalmente sob a forma de conselhos e estímulos, procurando mostrar a importância da educação escolar, para que não desanimem e persistam estudando. Geralmente quem desempenha esse papel são as mães.[66] Alguns depoimentos evidenciam essa preocupação:

> Daqui a uns anos não vai arrumar emprego nem de gari. Porque até gari vai ter que fazer um exame vestibular prá arrumar emprego de gari. Vai prestar concurso. Já estão prestando este concurso. Eu falo prá ele: Dá valor pros estudos. Vai na escola, e pensa no futuro de vocês (D. Cleide, mãe do Rogério, Escola Beta, 2000).

> O Almir (irmão mais velho do João Paulo) repetiu também. Ele está no 1º ano Ele está fazendo o Supletivo, prá terminar o Ensino Médio. Ou ele estuda ou não dá. Já mandou currículo prá todo lado e não consegue emprego. Eu sempre falei prá eles que tem que estudar . Porque com estudo tá difícil o emprego, imagine sem o estudo. Eu sinto falta de não ter estudado. É por isso que eu falo prá eles que tem que estudar (D. Maria, mãe do João Paulo, Escola Beta, 2000).

---

[66]- Sobre o apoio parental como pano de fundo para o sucesso escolar ver: Cicchelli, Vicenzo, Individualismo e formas de apoio: entre a lógica incondicional e personalização da parceria intergeracional, In: Singly, F., Cicchelli, V. Peixoto, C. (orgs.) *Família e Individualização*. Rio de janeiro: Ed. FGV. 2000, p. 114-132.

> Puxa vida! Nós sentíamos na pele que nós não nos formamos e hoje não temos uma profissão. Sempre estimulamos que estudassem (D. Isa, mãe da Sônia, Escola Alfa, 2000).

Na verdade, esses jovens são estimulados a estudar pelos familiares. No entanto, nem sempre o desempenho do filho é proporcional aos conselhos da família. Pelos depoimentos, deduzimos que a "boa vontade cultural" e a "auto-determinação" são fatores essenciais, embora não exclusivos, na configuração de suas trajetórias escolares, mais curtas ou mais longas, de sucesso ou não, principalmente, quando se leva em conta a sua condição de jovens estudantes-trabalhadores, que precisam organizar o seu cotidiano, conciliando o tempo de estudo com o tempo do trabalho. Em seus depoimentos é nítida a grande dificuldade em conciliarem as duas atividades.

> Porque nem sempre estudo e trabalho combinam. Às vezes, tem trabalho que exige demais da pessoa. Então, a pessoa corre prá lá, corre prá cá e ela não tem como relacionar as duas coisas, ao mesmo tempo. Alguns até saem da escola, é só para trabalhar. Eu sinto, demais, cansaço quando venho prá escola. Ainda mais agora... que eu saía antes 5:00 horas. Agora eu saio 5:30 e até eu pegar o ônibus lá no Centro da cidade e chegar em casa tomar um banho, passar uma roupa para vir para escola, fica muito cansativo (Rogério, Escola Beta, 2000).

> Dá para ir bem nas duas. Se não trabalhasse, poderia ser que eu fosse estudar à tarde, entendeu. Em provas, daria mais tempo. Como eu estou trabalhando eu tenho apenas duas horas entendeu, ou contando três com a do almoço. Se não estivesse trabalhando eu teria o dia inteiro para estudar, entendeu? (Marcelo, Escola Alfa, 2000).

> Quando a gente começa a trabalhar e passa a estudar à noite a gente perde um pouco aquele gosto por estudar, mas mesmo assim a gente gosta (Denilson, Escola Alfa, 2000).

> Tem que arrumar um jeitinho. Tem que arrumar um jeitinho e conciliar estudo e trabalho (Paloma, Escola Beta, 2000).

> Acho muito difícil estudar e trabalhar ao mesmo tempo. É muito exigido (Gilsa, Escola Alfa, 2000).

Um outro problema aliado ao acima citado por esses jovens estudantes do curso noturno é o próprio caráter classista da escola, organizada dentro de um modelo adequado aos que estão liberados do trabalho. Como afirma Arroyo:

> Os problemas não estão no horário em que o curso é dado e freqüentado, mas está na condição de quem demanda o direito à educação escolar. A condição de alunos liberados ou não do trabalho para o estudo passou a ser o grande divisor de águas desde o primário até a Universidade (1990, *apud*, Rodrigues, 1995).

A inadequação da escola à realidade do aluno trabalhador, incontestavelmente, afeta a possibilidade de realização dos projetos que impliquem em estudos prolongados, visados por aqueles jovens que mais investem na educação, na expectativa de uma melhoria nas condições de vida.

Observamos, nos casos dos jovens que investem em educação com o objetivo acima, o desenvolvimento de atitudes em muito semelhantes às dos pequenos burgueses com aspiração ascendente, estudados por Bourdieu (1999, p. 81). Dedicam-se aos estudos e persistem apesar dos incidentes de percurso. Essa dedicação não significa estudar em profundidade, porém freqüentar as aulas, prestar atenção e anotar o que o professor explica, procurando ainda, fazer cursos extra-escolares; ou seja, assumem uma disposição ascética, que aposta no sacrifício, no esforço, na dedicação aos estudos e ao trabalho, para ser bem sucedido na vida.

O caso mais típico é o da Jurema (Escola Beta) que terminou o noivado, migrou do norte de Minas para Campinas, foi trabalhar como empregada doméstica, *"um trabalho do qual não gosto, mas digno",* tendo organizado seu cotidiano como uma maratona: da casa para o trabalho, do trabalho para os cursos extra-escolares de línguas e de computação,

destes para casa e de casa para a escola noturna. Essa jornada intensiva se prolongava até o sábado com aulas de inglês de manhã e Senai à tarde.

Há outros que, por outro lado, assumem uma postura austera porém mais restrita ao trabalho. O caso do Wagner (Escola Beta) é um exemplo desse tipo de jovem que pretendia deixar de ser empregado para ter o seu próprio negócio, autônomo; e da escola regular esperava apenas o certificado escolar, importante para *ter*, se precisasse dele algum dia, apostando mais nos cursos extra-escolares. Para isso, tinha uma jornada de trabalho muito intensa, de segunda a segunda, fazendo curso de computação e depois de manutenção de computadores, no SENAI, aos sábados e no horário de almoço, durante a semana, e obviamente, freqüentando a escola no período noturno.

Para o conjunto dos informantes, quanto maior a expectativa que alimentavam em relação ao futuro, maior o empenho nos estudos, no trabalho ou em ambos. E a grande maioria tinha expectativas em relação ao futuro e organizava sua vida no presente tendo em vista essa perspectiva, quando uma série de condutas, permeadas pelo sacrifício e o esforço pessoal, a responsabilidade e a força de vontade, são consideradas básicas para se alcançar esse futuro imaginado, e antevisto apenas por alguns poucos com certa clareza.

Nesse grupo dos que pensam no futuro considerando o presente o alicerce desse futuro, alguns já fizeram a escolha do curso superior, mas adotam uma postura de cautela em relação a seus projetos, afirmando que, hoje em dia é melhor viver o presente com responsabilidade e esforço e "*deixar acontecer"*

> O que mais me incomoda hoje é a questão da profissão**.** Fico perturbado, tem hora. No trabalho é um problema. Parece que a gente tem que ser aplicado, faz o possível e ainda não é o que querem. Hoje eu fico pensando que é melhor deixar acontecer. Fazer planos é besteira... Deixa acontecer que vai pintar alguma coisa. E nada é como a gente quer. Comigo a coisa foi acontecendo. *Planejar não dá certo. Tem que deixar surgir*. O tempo se encarrega (Denilson, Escola Alfa, 2000).

Este depoimento sinaliza para a grande dificuldade posta para os jovens vinculada à falta de segurança no trabalho, na atualidade, em que determinadas expressões como, "*deixa acontecer", "vai pintar alguma coisa", o "tempo se encarrega"* são próprias de um tempo de incertezas, não só com relação à sua permanência ou não no trabalho, mas em relação aos campos onde possam investir, dificultando as suas projeções para o futuro. Como afirma a Magda:

> Olha, eu estou tão assim em dúvida: não sei se faço enfermagem, se eu faço engenharia ou administração de empresas ... Por que você tem que ir hoje não naquilo que você quer fazer. Hoje você tem que procurar onde o mercado de trabalho está precisando mais. Teve aquela polêmica que quando minha irmã fez faculdade, era só Assistência Social, aquele monte. E agora... decaiu e ela está desempregada. Eu tenho medo de investir numa profissão e perder tempo, perder a vida. E se daqui a alguns anos já mudou? E aí, como fica? Isso é que é difícil, a gente não sabe como agir. Então você não sabe o que fazer (Magda, Escola Alfa, 2000).

Nossas observações quanto aos jovens estudantes trabalhadores, que se dizem interessados em prosseguir os estudos, são coincidentes, em parte, com as de Romanelli (2000) de que a escolha de um curso depende de um conjunto de fatores tais como:

> ... do interesse do estudante por determinada área do conhecimento, e da profissão a ela associada, da avaliação da profissão no mercado de trabalho, das condições financeiras para arcar com os custos diretos e indiretos da escolaridade, das informações de que dispõe sobre as instituições de ensino, das possibilidades implícitas ou indiretas, recebidas da família e das possibilidades de contar, mesmo eventualmente, para uma minoria acrescentaríamos, no nosso estudo, com o suporte material dos pais (Romanelli, 2000, p. 112).

No caso dos estudantes trabalhadores das camadas médias, estudados por Romanelli, universitários, a continuidade dos estudos está em andamento, o que é bem diferente dos informantes de nossa pesquisa para quem o curso superior é uma

manifestação de vontade, a se realizar num futuro próximo ou mais longínquo. E o fato de pertencerem, poucos, às frações mais baixas das camadas médias, e às camadas populares em maior número, acaba por viabilizar ou não os projetos de continuidade dos estudos, dependendo, também, do curso ou da instituição que estabelecem como preferenciais.

De um modo geral, "dizem gostar" de determinados cursos, e que gostariam de cursá-los, ponderando, como o fez a Magda e o Marcelo, sobre as perspectivas de trabalho. Porém, alguns dentre eles como a Camila que pretendia Medicina, o Carlos, Odontologia e a Deise Aeronáutica no ITA, não refletem sobre os custos financeiros desses cursos e nem sobre o seu capital cultural escolar insuficientes para ingressarem e se manterem em tais cursos.

Há ainda aqueles que desanimam de investir na escolaridade porque, como o Rogério e o Rodrigo, ambos da Escola Beta, questionam a pouca consistência do conhecimento escolar adquirido na escola pública noturna, e o pouco valor do "diploma" na disputa por melhores empregos, "*por causa do desemprego*", diz o Rogério. Questionam, portanto, o papel da escolaridade na promoção social.

Nesses casos, os projetos de futuro dos jovens voltam-se para o campo do trabalho, onde apostam no seu bom desempenho, para se manterem no emprego e, paulatinamente, melhorarem sua posição no mesmo emprego. Nesses casos, se propõem a fazer alguns cursos breves e práticos, tais como Cursos de Qualidade, cursos do Senac, que aqui em Campinas, desde 2001 são oferecidos em parceria com a Secretaria da Educação, que fornece o equipamento escolar e funcionários, com exceção dos professores, em salas de aula desativadas do ensino regular, em escolas de Ensino Médio. Para estes acima referidos, os seus projetos, em termos de ampliação da escolaridade, são mais tímidos.

Há, por fim, aqueles que dizem pensar nada para o futuro: suas posturas são marcadas pela ausência de projetos mais consistentes, tanto em termos da escolaridade como do trabalho. Nesse estudo, o caso do Augusto (Escola Beta), é típico. Quando muito, desejava um emprego melhor, porque ganhava mal. Afinal, gostaria de ser um bom jogador de futebol, e sendo jogador apenas na rua de sua casa, parece ter perdido as esperanças de um futuro melhor, procurando viver mais intensamente o presente, no espaço da

conviviabilidade com os amigos, sem maiores compromissos, sem maiores preocupações com o futuro. Porém há momentos em que até ele se contradiz, por exemplo em relação à escola, afirmando ser importante tirar o diploma, fazer alguns cursos para conseguir empregar-se.

Embora muitos pensem em uma inserção social com mobilidade ascendente, numa visão marcada pelas crenças liberais, seus depoimentos revelam serem poucos os que acreditam num futuro auto-construído, exclusivamente. As limitações advindas de sua condição de classe, da própria conjuntura econômica e escolar, juntamente com outros fatores familiares se impõem e seus projetos acabam por situar-se, com nuances, entre dois pólos marcantes: no primeiro, situam-se os projetos perseguidos com o objetivo de ultrapassar a condição social de origem, pela via escolar e do trabalho, agregando autonomia, esforço pessoal e familiar; e no segundo, aparentando a sua ausência, estão os projetos marcados pela conformação às condições de vida herdadas.

E, por considerarem as perspectivas de mudança reduzidas, aceitam de uma forma heterônoma, realista ou conformista, o seu futuro de classe. Alguns subinvestem ou desinvestem na educação escolar e apostam no trabalho. Ou ainda, em escala mais reduzida, há aqueles vivendo o presente da forma como ele se apresenta, realizando-se nos espaços informais da sociabilidade. Como afirma Machado Pais (1996b):

> Os projetos de futuro ou a ausência deles têm muito a ver com as práticas quotidianas em que os jovens se envolvem, com os múltiplos contextos de socialização a que se encontram sujeitos. Embora as suas trajetórias e práticas quotidianas se encontrem sujeitas a determinações de natureza societal, encontram-se também subordinadas às lógicas dos microssistemas de interações e de relações constitutivas das unidades de vida de que fazem parte (Machado Pais, 1996, p. 196).

São parte desses microssistemas os amigos, os colegas, os companheiros do trabalho, os patrões, os outros agentes sociais, e o próprio contexto, que funcionam como parâmetros, ora racionais, ora imaginários para as escolhas e ações dos indivíduos, eles

próprios já socializados nos traços de sua cultura, com seus valores e significados, representações e práticas.

Quanto aos projetos de futuro no âmbito da vida privada, entre as moças e rapazes é quase unânime a perspectiva de casarem-se, constituírem família e terem filhos, como uma conseqüência natural do curso da vida, porém pensados para se efetivar, quando estiverem se "***estabilizado***", numa condição social segura:

> Namorada eu tenho. Mas, casamento, agora, não. Do jeito que o mundo está, por enquanto não. Porque para casar tem que ter casa própria, um emprego bom, com tudo estabilizado. Aí sim. Senão não. É um projeto. Não digo que eu não vou casar (João Paulo, Escola Beta, 2000).

> Isto aí eu acho que todo mundo tem que ter, (formar uma família) mas bem lá para frente, não agora. Acho importante. Já pensou ficar com trinta (30) anos e ficar sozinho, não dá certo. Ou ficar na casa dos pais? Não dá certo. Ainda mais se os pais morrem! Acho importante arrumar uma família. Mas, na hora certa (Wagner, Escola Beta, 2000).

> Pretendo me casar, mas só quando eu tiver uns quarenta (40) anos. Porque até lá eu quero assim aproveitar, bastante a minha vida profissional e ser independente que é uma coisa que ainda não consegui ser. E pretendo morar sozinho, quero liberdade (Waldemar, Escola Alfa, 2000).

> Casar só depois dos vinte e cinco (25) anos. Vou aproveitar primeiro, sair com amigos, fazer faculdade, me formar primeiro para depois casar. Depois de uns cinco ou seis anos de formada é que vou pensar em casar (Élida, só estudante, Escola Alfa, 2000).

> Eu não pretendo me casar tão cedo, também, pretendo primeiro ter uma estabilidade financeira e até profissional para depois casar. E depois, ter filhos também eu acho muito bonito, adoro crianças, mas também não pretendo ter filhos, no momento filhos é um

> compromisso para a vida toda. Então ter filhos não é só pôr no mundo, tem que cuidar (Jurema, Escola Beta, 2000).

Dos jovens entrevistados há duas moças, Camila e Magda, que se casaram precocemente aos dezessete (17) anos. A primeira não nos explicou as razões do casamento com tão pouca idade. Magda alegou casar-se para conseguir maior liberdade, uma vez que seu pai era muito rígido, não permitindo que saísse ou passeasse. Camila *quer mais um filho e ser feliz,* enquanto Magda, com duas filhas, sente-se insegura para educá-las, pelas incertezas dos dias atuais.

Das onze (11) moças entrevistadas apenas uma diz não pretender se casar, ter filhos:

> Olha não pretendo casar. Não pretendo casar, ter filhos nada. Ah! Por que a gente vê hoje em dia, tudo tão difícil, tudo. Para que colocar uma criança no mundo, só para sofrer? (Gilsa, Escola Alfa, 2000).

Esta jovem revela em seu depoimento o desencanto com o futuro, com o mundo e com a própria vida difícil, marcada pela violência, desemprego e discriminação, segundo relatou.

Dentre os rapazes com exceção de um, do Augusto (Escola Beta, 2000) todos pretendem se casar um dia, após se estabelecerem na vida. Um dos depoimentos, no entanto, difere no sentido de não aceitar ter filhos:

> Nisso (casamento) eu tô querendo e tô meio assim: vai num vai. Assim casar, eu posso até pensar. Agora se tem uma coisa que eu não quero nem saber é filhos. Filho eu não quero... Mas, não é por causa do trabalho. Mas vamos supor que você tem três filhos e você está empregado. De repente você perde o emprego e para sustentar estes três filhos? É isso o que eu penso. É para não deixar as crianças ali passando fome. É por isso que eu penso em não ter filhos, que é para não acontecer isso (Rogério, Escola Beta, 2000).

No tocante a essas questões privadas, os jovens desta pesquisa estão afinados com as tendências mundiais, (Castells, 1999, p. 169) no sentido de se casarem cada vez mais tarde, sendo que os casamentos concorrem, hoje, com outras formas de relacionamentos sem casamento; e também, persiste entre eles a valorização da família. Segundo Castells, o que está em curso não é o fim da família, uma vez que as separações e a instabilidade familiar cada vez mais crescentes podem gerar essa idéia. Mas, sim a transformação da família que se apresenta diferente dos moldes conhecidos até agora, por conta de séries de fatores, desde à maior participação da mulher no mercado de trabalho remunerado, o desemprego, alterações nos estilos de vida, na sociabilidade, nos valores e nos papéis de homens e mulheres nas famílias e na sociedade em geral. Portanto, a família persiste sendo uma das instituições mais valorizadas pelos jovens, inclusive os dessa pesquisa, como já relatamos também no capítulo III.

De tudo quanto expusemos, para esses jovens com origens sociais semelhantes, das camadas populares e frações mais baixas das camadas médias, os seus percursos pelos espaços escolares e suas perspectivas de futuro são condicionados por vários fatores em interdependência: fatores de ordem social e individual, que colocam em evidência o quadro das interações familiares, associados a fatores escolares, do trabalho e da própria conjuntura social mais ampla.

Representações da educação: suas diferentes dimensões.

Na análise das representações sobre educação escolar exteriorizadas pelos jovens nos reportamos ao conceito de representação social. Este conceito, polissêmico e

não consensual no campo das ciências humanas, tem sido abordado sob diversos ângulos por diversos autores, dentre os quais podemos considerar convergentes os estudos de (Lane 1993), Godelier (1984), Berger e Luckmann (1994) e Sandoval (1994).

As representações sociais segundo esse referencial teórico, configuram uma forma de conhecimento que emerge das relações sociais, das condições sócio-históricas de vida, das trocas recíprocas entre novos e velhos conhecimentos, num processo contínuo de construção de sentidos. Tem por função interpretar a realidade, legitimar ou não as relações dos homens entre si no contexto social, organizar as relações humanas e atribuir sentido às suas ações (Godelier, 1984). Todas essas funções manifestam-se concomitantemente e se influenciam reciprocamente.

São, portanto, interpretações dos indivíduos sobre fatos e fenômenos, condicionados social, cultural e historicamente, os quais estabelecem uma mediação entre o indivíduo e seu habitus de um lado e a realidade de outro.

> E ao atribuir sentidos às suas relações sociais e ao contexto em que vive, elabora a sua percepção da realidade na vida cotidiana, realiza suas experiências objetivas em função da percepção de si, enquanto identidade individual e social, pertencente a categorias sociais, grupos e classes. Dessa concepção concebe uma visão de mundo, numa rede de representações, incluindo conhecimentos do senso comum, conhecimentos práticos, valores, crenças, opiniões, ideologias, etc. (Garcia, 1997).

Ou seja, as representações sociais emergem das condições de vida, dos processos a que os indivíduos estão submetidos durante sua existência que os levam, a partir da socialização, à interiorizarem, apreenderem e interpretarem os dados da realidade e os significados socialmente construídos. Nesse processo há ressignificação dos significados e essas ressignificações se inscrevem nas práticas sociais, nas ações individuais. E *"assim cravadas nas práticas, complexas, múltiplas, diferenciadas, essas interpretações constroem o mundo como representação*" (Chartier, 1990).

Há portanto, embutidos na representação de um fenômeno ou fato, sentidos variáveis, mutáveis, instáveis, articulados com as variações das experiências de vida, classe social, do contexto em que gravitam ao redor do significado socialmente construído, convencional e mais estável[67].

Com esse referencial teórico, procuramos apreender a partir dos relatos dos jovens estudantes trabalhadores as suas diferentes representações da educação escolar, do sentido que a ela atribuem em suas vidas, como um valor simbólico, como espaço de sociabilidade, na conquista do trabalho, ou na possibilidade de continuidade dos estudos, numa perspectiva de ascensão social ou de manutenção da posição social herdada, levando em conta as especificidades do contexto escolar e do trabalho.

Nesta análise vamos considerar três dimensões que se articulam na configuração das representações da educação escolar entre os jovens: a *dimensão simbólica*, que abarca o campo dos sentidos e significados, positivos ou negativos referentes à educação escolar, na conquista de uma melhoria na classificação social, em termos de *status* e prestígio; a *dimensão social* que se refere ao valor da escola enquanto espaço de sociabilidade e das interações sociais, da conviviabilidade entre os jovens, fundamental na construção da identidade individual a partir das referências intra-geracionais; e *a dimensão instrumental* que se refere ao valor atribuído à educação escolar, relacionado aos benefícios materiais ligados à aquisição do diploma, à facilitação para a empregabilidade ou à continuidade nos estudos[68]. Devemos ressaltar que essas três dimensões não são excludentes entre si, havendo casos em que há o predomínio de uma dimensão ou de outra, eventualmente.

---

[67]- O caráter polissêmico das palavras, conceitos e textos, a distinção entre sentido e significado, aceita apenas recentemente, são estudados dentro da corrente sócio-histórica de várias formas em Vygotsky, Luria, Leontiev e sobretudo Baktin, ao longo de suas obras. Ver sobre esta questão da produção de sentido, Pino, O conceito da Mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do Psiquismo Humano. Cadernos CEDES, 1991. Ana Luisa B. Smolka, A prática discursiva em sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. Cadernos CEDES, 1991.

[68]- Essas três dimensões foram utilizadas para a análise de como os jovens subjetivamente exprimem suas relações no trabalho, por Nicole - Drancourt e Roulleau - Berger em *Les Jeunes et le Travail - 1950-2000,* Paris, Presses Universitaires de France, 2001.

De um modo geral a quase totalidade dos pais e dos jovens atribuem à educação escolar e ao término do Ensino Médio valor simbólico positivo. Os jovens usam expressões como *luta, conquista, a superação de barreiras, vencer obstáculos* denotando as dificuldades que encontraram durante todo o percurso até o final do Ensino Médio: dificuldades financeiras, de conciliação do tempo da escola com o do trabalho, dificuldades de integração na cultura da escola, nitidamente moldada dentro dos padrões das classes sociais portadoras de maior capital cultural e econômico. "*Significa... uma conquista...* é uma *vida"* (Carolina, Escola Alfa, 2000).

> Praticamente uma *vitória*. Desde o primário aqui, todos esses anos. Praticamente conheço todo mundo, todos os professores. E agora a diretora mudou, mas me dou bem com todo mundo. Então vai ser bom eu passar. O que mais me dá motivo assim de *orgulho* é que passei sem repetir nenhum ano. Sempre com nota alta. Nunca tive vermelho de média. Prova tem uma ou outra decaída. Mas média, nunca (Carlos, Escola Beta, 2000).

> Ah! Eu acho que tem bastante, tem muito valor para mim. Só não sei explicar prá outra pessoa isto. Só sei que tem. É por ter conseguido... É por ter chegado ao nível que eu cheguei. Tipo *ultrapassar as barreiras*. É isso o que eu digo. Em vista deles, (os irmãos que pararam de estudar) eu acho que alcancei o meu objetivo, que é de terminar (Maria, Escola Beta, 2000).

> É super importante (*O diploma de colegial*). Porque seria um *troféu* que eu consegui passar da escola. Porque é uma coisa que eu venho estudando, lutei e consegui (Rodrigo, Escola Beta, 2000).

> A escola representa para o meu futuro a possibilidade de ser alguém e de dar uma vida melhor para os meus filhos (Camila, Escola Beta, 2000).

> A escola hoje em dia significa tudo. Desde criança eu sempre ouvia dizer que a escola é nossa segunda casa. E na verdade é mesmo. Então é aqui aprende tudo que você consegue levar na sua

> bagagem: é o conhecimento, é o respeito pelas pessoas, é tudo. Talvez seus pais ensinem o respeito e muita coisa que vai formar o seu caráter, tudo. Mas tem certas coisas que os pais não conseguem ensinar um filho como a escola consegue**.** Uma segunda casa onde me sinto bem; uma *terapia ocupacional*. Uma porta para uma chance na vida, uma *batalha,* que a cada dia subimos um degrau... (Jurema, Escola Beta, 2000).

Essas concepções que envolvem a superação de obstáculos, vem associada à visão da escola como um meio para a melhoria das condições de vida como *"a cada dia se sobe um degrau, para ter um futuro melhor, para ser alguém na vida"*. Ou seja, a escola é vista como viabilizadora de um ideal de ascensão social, mediante esforço. O percurso escolar é um percurso que depende do esforço individual e de estratégias familiares que possibilitem manter os filhos na escola.

Pelos depoimentos dos jovens, *estudar,* mais do que simplesmente freqüentar a escola é fruto de muita força de vontade, não só pelo cansaço que se apossa dos alunos do noturno, trabalhadores em sua maioria, como pelas próprias condições do ensino na escola pública, gerando situações paradoxais: quanto mais fácil a promoção dentro do sistema de ensino, maior o esforço individual a ser empreendido pelos alunos.

> E os alunos já não são muito interessados. E ainda tem essa coisa de não repetir de ano. Então, com certeza. Eu acho que esse negócio de não repetir desanima o aluno. Porque aí o aluno tinha firme que tinha que estudar para poder não repetir, entendeu. Agora eu acho que esse negócio de não repetir, aí.... ele vai saber que ele vai passar então porque que ele vai querer estudar? Então, prá estudar é preciso vontade mesmo (Paloma, Escola Beta, 2000).

> Porque eu, às vezes, me sinto desinteressado, porque as aulas são monótonas e também porque.... desanimei um pouco por causa do governo, por não se importar com a escola pública e também fazer esse método de fazer passar todo mundo, sem problemas, sem muita dificuldade. E então acho que a escola não cobra. Aí eu acho que ando meio relaxado. Eu era mais sério. Só que devido a estas

> circunstâncias eu acabo um pouco desinteressado (Waldemar, Escola Alfa, 2000).

Como os trabalhadores analisados por Ferretti (1988, p. 105) que atribuíam sua promoção profissional ao *esforço individual, à força de vontade, ao gosto e dedicação no trabalho*, a maioria dos jovens deste estudo compartilham de uma visão semelhante. A ascensão social, pela via ocupacional ou escolar vem calcada *nas "crenças burguesas da responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso social ou não, e de uma sociedade aberta e igualitária na qual a todos é dado o direito de ascender"* (Ferretti, op. cit.). Mas não se trata de um processo linear: é uma ascensão "prevista" como difícil, própria da condição de classe, exigindo muitas estratégias, individuais e familiares, tais como ocupar profissões desvalorizadas num primeiro momento, pensar num período de tempo expandido para completar os estudos, apostar em cursos que julgam trazer resultados futuros, beneficiar-se da ajuda de conhecidos, dos patrões, sendo este o capital social que alguns conseguem amealhar, como é o caso da Jurema (Escola Beta, 2000) que deixa o emprego de empregada doméstica, vai trabalhar na secretaria da escola onde o patrão é sócio-proprietário e consegue bolsa de estudos para fazer o cursinho pré-vestibular, obtendo duas vantagens: deixar de ser empregada doméstica, que é o que mais deseja e conseguir freqüentar um dos melhores cursinhos pré-vestibulares de Campinas. Segundo ela nos informou, conseguiu o emprego por indicação dos patrões, por ter feito cursos, saber administrar o tempo, saber lidar com o público, ter iniciativa, esforço e boa vontade para o trabalho.

Outros enfatizam o valor simbólico da conquista do "diploma" ao mesmo tempo em que não acreditam que o término do Ensino Médio, a obtenção do certificado escolar, signifique *"um acúmulo de conhecimento ou lhe traga alguma vantagem para conseguir emprego*" . É o que afirmam o Rodrigo e Waldemar :

> É super importante (*O diploma de colegial*). Porque seria *um troféu que eu consegui* passar da escola. ... E ultimamente nas empresas ele não tem tido muito valor. Mas prá mim vai ter bastante valor (Rodrigo, Escola Beta, 2000).

> Bom, valor, valor não diria que ele tem quanto ao que eu vou aprender. O que eu vou tirar de bagagem daqui. Mas o diploma tem que ser reconhecido. É um *papel importante*, é mais uma fase que foi eliminada na sua vida (Waldemar, Escola Alfa, 2000).

Um outro tipo de concepção emerge do depoimento de Denilson (Escola Alfa), trabalhador no setor de serviços, moderno e valorizado, que é o gerenciamento de uma rede de computadores, quando denuncia o acesso restrito à escolaridade para os indivíduos das camadas populares, alertando para o "*direito*" à educação, em que relaciona o acesso ao conhecimento escolar com "*dignidade humana e cidadania"*:

> A escola para mim não é só uma porta para o trabalho; é também *ter conhecimento, dignidade: é poder ser um cidadão*. No futuro, eu gostaria que a escola ficasse no caminho de nossa gente, tanta gente tentando conseguir uma vaga mas não existem. O que quero é um *futuro promissor não só para mim mas para toda essa gente simples e sofredora* (Denilson, Escola Alfa, 2000).

Em sua fala, o *"futuro promissor"* que almeja *para si* e para *"toda gente simples e sofredora"*, depende da escola em grande medida, sobretudo porque "*porta para o trabalho"*, e porque possibilita uma série de predicados que favorecem a inserção em ocupações mais valorizadas. Revela também sua condição em sua própria família: é o mais *"estudado*", *"inteligente*", o *motivo de orgulho dos irmãos* mais velhos que o ajudaram muito, poupando-o do trabalho precoce até a 2ª série do Ensino Médio, quando se inicia no trabalho.

De fato, ter escolaridade, "tirar o diploma" em graus cada vez mais elevados, tem sido um motivo de orgulho nas famílias dos jovens estudados, alguns de origem rural[69], e um dos vetores que impulsionam os mais empenhados na escola a irem ocupando espaços no sistema escolar e no sistema ocupacional, como é o caso da Jurema:

---

[69]- Sobre a valorização da escola entre agricultores, ver Demartini e Lang, *Educando para o Trabalho:* família e escola como agências educadoras. São Paulo. Loyola, 1985.

> Eu sempre quero ser aquilo que os outros não foram. Talvez, não tanto por mim mas por... para um dia meus pais se orgulharem de mim. Sabe, sentir orgulho (Jurema, Escola Beta, 2000).

Outros afirmam que a escola é, realmente:

> O local onde viemos para aprender, e a "base para a formação profissional" (Mirele, Escola Alfa, 2000).
>
> Escola é a base de tudo (Sônia, Escola Alfa, 2000).
>
> O Importante da escola é aprender (Carolina, Escola Beta, 2000).
>
> O Estudo é importante para evoluir meus conhecimentos (Maria, Escola Beta, 2000).
>
> A escola faz parte da vida da gente. É um conhecimento prá gente estar aplicando lá fora. Se viemos aqui é para aprender alguma coisa que serve para o nosso amanhã. A escola significa tudo para o nosso futuro (Paloma, Escola Beta, 2000).

Ou seja, em todos esses depoimentos a afirmação da importância do conhecimento escolar para um "futuro melhor" que supere as condições de vida que levam na atualidade, herdadas de seus pais.

Essa visão dentre os informantes é partilhada pela quase unanimidade das mulheres, que de acordo com os dados, se dedicam mais aos estudos, talvez como possibilidade de romper com o "destino" das mulheres com baixa escolaridade: o de permanecerem reclusas e desvalorizadas no ambiente da casa, realizando as atividades domésticas, na própria casa ou como empregadas domésticas (Madeira, 1997, p. 100).

Uma dimensão negada explicitamente, porém abertamente explicitada por alguns, é a dimensão social, vinculada ao valor da conviviabilidade intrageracional que a escola possibilita. Primeiramente, às mulheres que sentem a escola como um espaço legitimado de circulação fora do ambiente doméstico, "*e também menos sexista*, *onde têm*

liberdade de ir e vir, um respiradouro, um lugar de trocas sociais, um espaço de convívio entre pares" (Madeira, 1997, p. 66); e um local que é "uma verdadeira terapia ocupacional" no dizer da Jurema (Escola Beta, 2000). Em segundo lugar, aos homens, jovens e trabalhadores, a escola, também, se apresenta como um local para o exercício da convivência entre pares, uma vez que no espaço do trabalho há um controle do tempo em que as conversas e as "brincadeiras" sejam permitidas.

> Eu venho para a escola para estudar. Mas é o único lugar, também que eu tenho para ver os meus amigos. É o único lugar... mas eu me divirto muito também. Eu venho um pouco para *brincar* também. Eu venho. Confesso. É, venho mais um pouco para me divertir também porque é o único horário que eu tenho. Então... é a hora que eu vejo meus amigos. Trabalho o dia inteiro, então... (Rodrigo, Escola Beta, 2000).

> Eu já falei para os professores outro dia, que *eu venho aqui mais para conversar com meus amigos, porque ficar só em casa também fazendo o quê?* E também para passar de ano, porque para aprender alguma coisa não dá. Alguma coisinha a gente aprende também. É claro não é bem assim que a gente não aprende nada. Mas sei lá, tenho amigos que estudam aqui... (Sônia, Escola Alfa, 2000).

> Lá no trabalho eu sou mais sério. Aqui na escola eu fico zuando, *brinco*. Lá também eu brinco, mas eu sou mais moderado. Aqui eu sou outra pessoa, sou mais brincalhão (Rogério, Escola Beta, 2000).

> Lá no serviço eu não faço bagunça, sou sério. No serviço eu sou sério. Só na escola que eu gosto de fazer bagunça (Augusto, Escola Beta, 2000).

Além disso, observamos entre os rapazes o uso da expressão "brincar", "fazer brincadeiras" com os colegas, para designar as tão criticadas "bagunças" que se concretizam em afronta às regras da escola, em desobediência aos professores, em ocupar espaços interditados, em promover uma certa turbulência jocosa em sala de aula, levando muitos colegas a acharem graça de suas brincadeiras, enquanto outros os criticam. Ganham

notoriedade sendo por alguns até admirados. Já entre as mulheres, geralmente em menor número do que os rapazes, formam duplas ou grupinhos e conversam de forma mais dissimulada, riem, e dedicam-se, muitas vezes, a atividades destoantes das da sala de aula, passando maquiagem, lendo revistas, desafiando os padrões, também, porém numa postura menos agressiva.

Para esses jovens a dimensão social da escola se sobrepõe às demais, porém não raramente vem combinada com a dimensão instrumental.

Há outros jovens que suportam a escola como um ritual a que são obrigados. Sentem-se no dever de freqüentá-la e questionam sua importância tanto quanto para aquisição de conhecimento, quanto para a empregabilidade. Há uma certa opacidade em vislumbrarem algo de positivo na freqüência às aulas, no diploma, uma vez que as discrepâncias entre o que é dito e o que ocorre na concretude cotidiana são muito marcantes, pelo menos em dois aspectos.

O primeiro, refere-se ao valor da escola pelo conhecimento escolar adquirido. Alguns jovens reafirmam que aprendem pouco na escola, por várias razões: aulas monótonas, muito barulho e "bagunça" dos alunos desinteressados, dificuldades dos professores em ministrarem as aulas, pela própria falta de envolvimento dos alunos e as poucas exigências do sistema de ensino sobre o que os alunos "deveriam saber", cansaço dos alunos, desgaste dos professores, condições materiais das escolas, precárias quanto à iluminação, ventilação e carteiras, material escolar, etc. E com isso não vêem por que serem obrigados a freqüentá-la. O outro aspecto diz respeito ao "pouco valor" do diploma em relação à obtenção de empregos. Estas questões ficam muito claras no depoimento do Rogério, Escola Beta:

> Eu acho importante mas que nem eu assim estou meio desanimado com a escola. Porque eu chego em casa tarde do serviço, já cansado para ter que vir todo dia para a escola. A gente perde até um pouco do ânimo de ir para a escola.... Que nem eu digo, *o ensino não está tão fundamental, ainda mais no período da noite, é que só aprende uma parte do conteúdo*. Então eu acho que não vai adiantar muito pegar o diploma do colegial. Porque o ensino aqui está muito fraco.

> Umas coisas que a gente aprende aqui eu acho importante, outras eu não acho... Olha, para mim significa que *pelo menos eu vou ter condição de arrumar um emprego razoável. Mas também tem uma lado, que o diploma não está resolvendo mais nada*. Porque tem o desemprego. E para arrumar emprego o diploma não está resolvendo mais nada. Não está, viu, porque tem gente com escolaridade maior do que o segundo grau, com faculdade, e não está conseguindo arrumar emprego. Por isso que eu digo que com o diploma do 3º colegial não vai ajudar muito. Eu acho que é um fato você arrumar emprego, mas não um emprego tão... (Rogério, Escola Beta, 2000).

Neste depoimento observa-se que a ambigüidade em sua fala reflete a percepção correta de uma situação social de descompassos entre o projeto social veiculado e as possibilidades de sua realização, e a fragilidade dos indivíduos perante tais constrangimentos sociais.

Ainda na tendência acima exposta, mas apresentando uma maior rejeição da escola, ao considerar uma fatalidade ter que se submeter a ela, temos o caso do Wagner e do Augusto.

> Eu falto bastante. Às vezes nem tenho caderno. Porque eu não gosto de estudar. Ah. Sei lá. Eu não gosto. Ah! O Colégio é muito chato, os professores chatos, também, eu não gosto. Ah, sei lá. Não gosto. É importante vir à escola para terminar né? Mas eu não gosto (Augusto, Escola Beta, 2000).

> É uma ótima coisa apesar de ser uma coisa chata ter que estudar. Mas sem estudo hoje, você não é nada (Wagner, Escola Beta, 2000).

As posturas do Augusto e Wagner deixam explícita a concepção da escola mais fortemente centrada em sua dimensão instrumental, que se refere ao valor que lhe é atribuído, relacionado aos benefícios ligados à aquisição do diploma, à facilitação para a empregabilidade ou à continuidade dos estudos. É o valor prático que conta, visando um

retorno em termos de uma melhor inserção no mercado de trabalho e de uma progressividade escolar, muito embora esses fins buscados tenham um sentido simbólico, latente, expresso na busca por uma posição social mais elevada.

Conseguir a progressividade escolar a partir da aquisição do certificado de conclusão do Ensino Médio, é o valor mais marcante que alguns jovens desta pesquisa atribuem à escola, sobretudo os que pertencem às frações mais baixas das camadas médias:

> Acho que a maior importância (de terminar o colegial) é para você prestar o vestibular, mesmo. Porque hoje em dia nem com o colegial você pega um emprego bom. Num ganho razoável. Então é para prestar uma faculdade mesmo, e ser alguém na vida e ganhar razoavelmente bem (Mirele, Escola Alfa, 2000).

> O significado da escola prá mim é preparação para o vestibular, qualificação para o futuro e satisfação própria (Marcelo, Escola Alfa, 2000).

> É importante (*terminar o colegial*) para depois seguir os estudos. E também aliviar... Porque, para mim é um alívio sair desta escola (Sônia, Escola Alfa, 2000).

No caso desses informantes a escola média que estão concluindo vale pelo certificado de conclusão, dando-lhes o direito de prolongar a escolaridade em nível superior, escolaridade esta vinculada a uma profissão com maior prestígio social, e escolhida segundo um mínimo de relação com sua "vocação", adequada a um projeto de satisfação pessoal, que lhes acene com a possibilidade de uma melhor colocação no mercado de trabalho.

Esta concepção, no universo desta pesquisa, é comum aos jovens pertencentes às frações mais baixas das camadas médias, embora compartilhada por alguns jovens das camadas populares, se manifesta, também, nas críticas que fazem aos colegas preocupados unicamente em terminar o curso para melhor competir no mercado de trabalho. É a crítica, por exemplo da Sônia

> Aqueles meninos lá do fundo. A turma da gente também conversa, mas tem respeito, não é, com os professores. Eles só fazem bagunça. Só querem passar de ano para depois trabalhar. Ninguém pensa em vestibular, em nada disso. Eles não têm nada na cabeça. Não estão nem aí para nada. Então, nem sei porque vêm para escola (Sônia, Escola Alfa, 2000).

Observamos tanto no grupo de jovens que pensavam em continuar os estudos como naqueles que visavam apenas o mercado de trabalho, a presença marcante da dimensão instrumental da educação escolar, variando o seu sentido em função dos fins pretendidos por uns e outros: ou de adquirir o máximo de conhecimento escolar possível para tentar o vestibular, ou simplesmente, ser aprovado e "tirar o diploma".

Tal questão nos remete a uma discussão sobre o valor do conhecimento em si e o valor do diploma.

O valor do conhecimento, o diploma e as competências...

Na abordagem desta questão, de início, retomaremos algumas colocações feitas por Chaui (1989, p. 170) em seu estudo sobre a cultura popular quando afirma, a partir de informantes dos meios populares:

> A aquisição da instrução é valorizada em si mesma e para a profissão, a consciência popular acredita na ideologia liberal da ascensão social pela educação e respeita a ideologia taylorista, de sorte que o desejo de instrução é uma aspiração ideal e real - ideal porque as condições existentes vedam o acesso à Cultura Instruída; real porque esse acesso, de fato, transforma a situação individual na divisão social do trabalho sem alterar a posição coletiva, evidentemente.

Ou seja, a aquisição do conhecimento e da escolaridade, com a obtenção do diploma, representativo da competência e de um certo prestígio são os traços que vão compor a representação positiva do valor da escola, na medida em que tais traços estão interligados com as estratégias de ascensão social, esta última uma aspiração recorrente aos vários estratos sociais e aos informantes desta pesquisa, inclusive.

Portanto na luta por melhorar a posição na classificação social, a escolaridade é meta continuamente perseguida. No entanto, o sentido atribuído a esta escolaridade é bastante variável, como propiciadora do conhecimento como tal, do diploma ou de ambos.

Há uma nítida relação entre o valor atribuído à escolaridade e o processo de racionalização do mundo moderno e o desenvolvimento das ciências e da tecnologia. Segundo Habermas (1997, p. 65), esta racionalização se fundamenta em ações racionais, instrumentais e estratégicas, e em interpretações do mundo, também racionais e com bases na ciência, que se opõem às interpretações tradicionalistas. Tal processo de racionalização, por seu turno, dá um destaque ao conhecimento científico e tecnológico, e por conseqüência, indiretamente, à agência encarregada da socialização desse conhecimento, que é a escola, ela própria organizada dentro dos moldes da racionalização instrumental.

Há, portanto, na modernidade uma interligação muito forte entre escola, ciência e tecnologia e destas com o sistema produtivo e com o mundo da vida de um modo geral. Nas escolas, segundo Giddens *"o que é transmitido no ensino das ciências não é apenas o conteúdo das descobertas técnicas mas, mais importante para as atitudes sociais gerais, uma aura de respeito pelo conhecimento científico e técnico de todos os tipos* (1991, p. 92)".

A princípio todos os jovens passam por esse aprendizado, e só após terem assimilado a visão da ciência como "*um conhecimento indubitável"* é que o aprendiz será iniciado nas questões polêmicas, e na visão da falibilidade, provisoriedade e incompletude do conhecimento científico. Porém a crença e a confiança no conhecimento perito dos especialistas como competente já estará incorporado, embora apresente uma ambivalência relacionada a uma certa hostilidade, cautela, ceticismo e medo, presente nas representações populares diante de tais conhecimentos.

Na atualidade, há um movimento de crítica à representação da inquestionabilidade do conhecimento científico, e, ainda que restrito aos espaços acadêmicos e à imprensa especializada, já expõe alguns sinais, que são apropriados pela massa da população e pelos agentes de intervenção política, sobretudo na gestão dos sistemas de ensino, de forma ambígua.

O valor da escola, do conhecimento escolar e até do diploma, em parte, relaciona-se com a visão acima exposta, construída historicamente, de tal forma que a aquisição do conhecimento é valorizada, porém, dentro de uma razão instrumental. A valorização do conhecimento em si existe, porém restrita a poucos.

Esse fato é particularmente importante quando analisamos a relação dos jovens com o conhecimento escolar e, no caso desta pesquisa, jovens provenientes das camadas populares e frações mais baixas das camadas médias. Neste estudo, a Jurema, o Denilson, o Carlos, o João Paulo, a Maria e a Carolina, afirmaram "*gostar de estudar*", que o "*estudo leva ao aperfeiçoamento da pessoa"*. Porém, mesmo esses e os demais, dão ênfase à dimensão instrumental da educação escolar: para passar no vestibular, para continuar os estudos ou para arrumar um emprego.

Primeiramente os que tentam ingressar nas Universidades são poucos e antecipadamente observam a dificuldade em serem aprovados nas instituições públicas de ensino universitário, pela grande concorrência a enfrentar nos exames vestibulares. São poucos, também, os jovens estudantes trabalhadores que têm dedicado maior tempo aos estudos além do horário das aulas, que lhes permitisse disputar vagas nos escassos vestibulares das universidades públicas ou privadas sérias.

Na Escola Alfa, quatro dos jovens informantes prestaram exames vestibulares em 2000, tendo sido aprovados três na UNIP (Mirele, Soraia, Denilson) e um na PUCCAMP (Waldemar), no curso de Educação Física. Este último matriculou-se e o está cursando, enquanto que os demais não efetuaram a matrícula por falta de condições de pagamento. Na Escola Beta nenhum dos dez (10) informantes que pretendiam continuar os estudos prestou exame vestibular em 2000. Segundo informações obtidas em 2001, apenas

a Jurema estava conseguindo freqüentar cursinho preparatório para vestibular, em razão de uma bolsa de estudos. Os outros adiaram seus projetos de cursar uma faculdade.

Se o conhecimento em si não ocupa um lugar de destaque entre esses jovens informantes, o mesmo não podemos dizer a respeito do diploma, muito associado à questão da empregabilidade. Da divulgação pela imprensa, aos estudos econômicos, aos organismos internacionais de financiamento, aos gestores das políticas públicas até o senso comum, são estabelecidas ligações de interdependência entre escola, competência, emprego, que formam um conjunto significativo e constituem a chave para a compreensão do funcionamento e das representações da educação escolar na atualidade.

Essas interdependências, na verdade, relacionam de forma explícita os dois campos de atividade: o da educação escolar e o do trabalho, em que a educação preenche a função de formação dos profissionais para atuarem no mercado de trabalho.

Na relação entre os dois campos, a questão do diploma transforma-se em uma questão transversal e não está dissociada da questão da ***competência*** sobre a qual passamos a uma breve consideração, tendo em vista sua complexidade.

A questão da competência:

A noção da competência, introduzida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394 de 20/12/1996 substitui a noção de "qualificação" para o trabalho até então predominante, tanto nos textos legais como nos estudos sobre a formação e desempenho da mão-de-obra no setor produtivo. No relatório oficial da Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 1999) vem claramente colocado:

> O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade para continuar aprendendo deve se aplicar a fim de que o educando possa adaptar-se às condições de mudança, na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. A LDB

> nesse sentido, é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos destaca as **competências de caráter geral** dentre as quais a capacidade para aprender é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana destaca a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Em outras palavras convoca a construção de uma **identidade autônoma.** Ao propor a compreensão dos fundamentos científico-tecnológico do processo produtivo, a **LDB insere a experiência cotidiana e o trabalho no currículo do Ensino Médio como um todo e não apenas em sua Base Comum,** como elementos que facilitarão a tarefa educativa de explicitar a relação entre teoria e prática (Brasil, DCNEM, 1999, p. 86).

E mais adiante, no próprio texto acrescenta:

> A formação básica a ser buscada no Ensino Médio se realizar-se-á (sic) mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informações. Aprender a aprender, a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, dar significado ao aprendido, captar o significado do mundo, fazer a ponte entre a teoria e a prática, fundamentar a crítica e lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (Brasil, DCNEM, 1999, p. 87).

Estes dois textos do relatório oficial dão conta das idéias mais fundamentais que norteiam a organização do ensino médio regular vinculado à formação para o trabalho, tomando por referência a noção de competência, enfrentando o desafio de *"desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré requisitos tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos* (op. cit., p. 87).

Segundo, Ferretti e Silva Jr. (2000, p. 48), o documento oficial, embora não defenda a subordinação da educação escolar à lógica do mercado, estabelece uma relação *tão intensa e direta, pela via do "modelo da competência"* entre educação e o sistema produtivo, que não há como não concluir pelo predomínio dos interesses do capital sobre a

esfera educacional. Segundo os autores acima, o texto oficial, preocupa-se demasiadamente em adequar a formação escolar às exigências do sistema produtivo, numa visão que assume como absoluta e "*inexorável a reestruturação produtiva, por meio de um determinismo tecnológico"*.

Segundo Tanguy (1997), a estruturação do ensino organizado em torno das competências atende, de fato, aos interesses e às exigências sociais e econômicas da ordem mundial, na atualidade. Aponta para o fato de que todo esse modelo pedagógico da competência, que fundamenta as reformas do ensino em vários países do mundo, desenvolvido ou não, no final do século XX e início do XXI, teriam como ponto de partida o ensino técnico e profissionalizante (op. cit, p. 51).

Analisa algumas das razões que fundamentam essa argumentação. Uma delas seria a própria relação de parceria privilegiada entre escola profissionalizante e empresa, onde a disposição dos agentes e seus modos de pensar são compartilhados desde o aprendiz, ao formador até o empregador, havendo uma tentativa de aproximação do ensino às exigências do mundo da empresa, do trabalho e da produção. E também pela necessidade de justificar a validade de suas ações e resultados.

Outro ponto salientado pela autora refere-se à relação com o saber dos professores do ensino técnico, diferente da dos professores do ensino acadêmico: para aqueles o saber nas disciplinas técnicas e profissionalizantes é validado pela sua utilização em situações concretas. A própria formação profissionalizante envolve o trabalho em equipes, que partilham saberes afins ou complementares, necessários na consecução de atividades na produção ou no setor de serviços.

Os aspectos acima são alguns dos levantados por Tanguy, em sua análise do "modelo da competência" da forma como foi implantado na realidade francesa. Ressalvando as diferenças quanto à realidade brasileira, tais colocações são ferramentas

importantes na compreensão da proposta oficial para o Ensino Médio, que se revela como uma transposição[70] do padrão de escolas profissionalizantes para o Ensino Médio regular.

Por esta razão, apreende-se dos estudos sobre o "modelo da competência" que tal noção, que não é nova, é usada em contextos variados, portando diferentes sentidos, e induzindo a diferentes usos. Alguns aspectos, no entanto são comuns aos diferentes usos da noção, no sistema educativo. Em primeiro lugar, do ensino centrado em conteúdos das disciplinas curriculares passa-se para o ensino visando à formação de competências. Esta idéia pressupõe a passagem de uma pedagogia centrada em saberes hierarquizados e justapostos, para uma pedagogia da interdisciplinaridade e da transversalidade.

Outro aspecto salientado por Tanguy e Ropé é que tal noção se impõe nos sistemas educativos por meio da avaliação, outro aspecto básico do modelo - avaliações do sistema de ensino, dos cursos, bem aos moldes das avaliações das empresas, para fins de gestão e de avaliação de sua eficácia, tais como o SARESP, em São Paulo, o SAEB, para o Ensino Básico, o ENEM, para o Ensino Médio do MEC e o Provão, que avalia cursos universitários.

São avaliações realizadas em nível estadual e federal, por iniciativa estatal, em cima de competências explicitadas nos textos oficiais. Envolve a prática da prestação de contas, feita por uma pessoa, organismo ou instituição, com a "*responsabilização"* destes pelos resultados obtidos, para "*financiadores, usuários e clientes... A proposta pedagógica deve ser acompanhada por procedimentos de avaliação de processos e produtos, divulgação de resultados e mecanismos de prestação de contas..."* (Brasil, DCNEM, 1999, p. 84).

As avaliações dos conteúdos disciplinares, segundo Tanguy, dentro da lógica do modelo de competências, envolve toda uma reorganização do sistema de ensino fundado em uma concepção pedagógica que se propõe a avaliar com fundamentos em outras bases que não o conteúdo.

---

[70] Ver análise feita por Celso Ferretti e João dos Reis Silva Jr. do documento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional de Nível Técnico, e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – In Cadernos de Pesquisa, Nº 109. p. 43-66, março de 2000.

Há muita polêmica na aceitação dessa mudança, uma vez que mudam os princípios organizadores do sistema de ensino e o conceito, impreciso e polissêmico, se presta a inúmeras apropriações e usos[71]. No caso das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio as competências estabelecidas centram-se em atributos pessoais, como afirmam Ferretti e Silva Jr, (2000, p. 52) "*mais nobres por referirem-se menos a um trabalho manual e mais ao intelectual*", e de fato a primeira impressão é de que são habilidades muito positivas. Porém, quando se aprofunda na análise do modelo observa-se que ele mantém um enfoque redutor, por privilegiar a ação e os atributos individuais, fazendo com que, no campo profissional, por exemplo, tudo seja da alçada e da responsabilidade do indivíduo: a reciclagem, treinamento, capacidade de trabalho, capacidade para arrumar emprego, tempo de permanência, salário, etc., Esta questão, posta como uma questão técnica, científica, racional, envolve, no fundo, uma questão política, desqualificando o debate, como meramente ideológico e corporativo.

No sistema de ensino, como se trata de um modelo em processo de implantação, não temos ainda dados suficientes para conclusões consistentes sobre a positividade ou não do sistema de avaliação por competências. No entanto, observamos, que diante da alegação de avaliar competências e de se privilegiar a qualidade e não a quantidade de informações, tem ocorrido a desvalorização do conteúdo das disciplinas curriculares no ensino público, no que se refere à Educação Básica, induzindo ao fenômeno da progressividade positiva dentro do sistema de ensino, com um aumento das aprovações, sem a correspondente equivalência quanto aos conhecimentos específicos, e mesmo, sem o desenvolvimento das competências[72].

E os jovens estudantes egressos do sistema público de ensino são triplamente penalizados: são estimulados a continuarem os estudos inclusive pelo mito criado no

---

[71]- Sobre os vários usos da noção de competência, desde o uso na linguagem jurídica de competência como de limite jurisdicional para um dado tipo de ação ou julgamento, predominante na Idade Média, à visão de reconhecida capacidade para abordar determinado assunto, até a idéia de atributos pessoais, quando a palavra é usada no plural, como "competências", ver Viviane Isambert - Jamati, O apelo à noção de Competência na Revista *L´Orientation Scolaire et Professionelle* - de sua criação aos dias de hoje. In: Ropè e Tanguy (orgs.). Saberes e Competências. Campinas, Papirus, 1997. p. 103.

[72]- Ver, Nunomura, E. Aulas de Recuperação: jogos e brincadeiras. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 23/01/2002, Geral, Educação, p. 10. Sobre o processo de recuperação da rede estadual, em janeiro de 2002, centrada em jogos e brincadeiras.

mercado de trabalho em torno da exigência de certificações escolares cada vez mais elevadas; não possuem conhecimentos escolares suficientes para competirem no ingresso às Universidades Públicas; e não possuem capital econômico para pagarem as faculdades privadas, o grande mercado em expansão, que hoje domina o campo da educação com sua lógica empresarial, do maior lucro com o menor custo, embora reconheçamos que haja algumas poucas universidades com o padrão das instituições públicas de ensino superior.

Portanto, esse processo não é pacífico, porém, permeado de tensões e dificuldades inerentes a esse tipo de mudança e percebido pelos estudantes, professores, pais de alunos como uma perda da qualidade do ensino. Talvez por isso valorizem o "diploma" com exclusividade.

A questão do diploma:

Na tentativa de compreensão do valor atribuído ao diploma pelos jovens desta pesquisa, há a necessidade de voltarmos nossa atenção para a relação que há décadas vem sendo estabelecida, por economistas, empresários e representantes dos organismos gestores e financiadores internacionais, entre o grau de escolaridade formal, força-de-trabalho e desenvolvimento do sistema produtivo.

Essa questão da qualificação do trabalhador diante do avanço da tecnologia, tem gerado também polêmicas, não resolvidas consensualmente, porém amplamente analisadas pelos cientistas sociais ligados às áreas da produção e do trabalho.

Consequentemente há uma tendência para justificar o estatuto de menor desenvolvimento econômico de um país, a baixa produtividade das empresas e o próprio desemprego como resultantes do baixo nível de escolarização da mão-de-obra e sua formação inadequada. Isso tem sido reforçado pelo Banco Mundial, segundo o qual:

> ... investimentos nos graus iniciais de instrução constituem robustos fatores de previsão de crescimento futuro. Se nada mais mudar, quanto mais instruídos forem os trabalhadores de um país, maiores serão suas possibilidades de absorver as tecnologias predominantes e assim chegar a um crescimento rápido da produção... (Banco Mundial, 1996, *apud* Segnini, 2000, pp. 16-17).

Quanto a esta posição Segnini (1999/2000, pp. 14-46) analisa que diante do processo de reestruturação produtiva, transformações significativas ocorrem em todos os setores, intensificando o dinamismo do sistema, com introdução mais intensa de tecnologias produtivas apoiadas na microeletrônica, de novas formas de racionalização da produção e do trabalho baseadas na flexibilização.

Tal movimento do sistema traz no seu bojo o desemprego estrutural, que caminha paralelo ao crescimento econômico; e para países como o Brasil, que não alcançaram ainda a condição do bem-estar social, esse fato mostra-se como um fator de recrudescimento das formas flexíveis e precárias de relações de trabalho. Nesse cenário, o desemprego é articulado ao discurso que defende a necessidade de maior escolarização e maior qualificação para a força de trabalho.

Segnini aponta uma série de contradições as quais invalidam ou relativizam essas colocações, demonstrando por exemplo: "há o desemprego crescente entre trabalhadores com escolaridade média e superior; há o crescimento concomitante dos índices de escolaridade e de desemprego entre jovens (30%), ou a inserção deste grupo social em trabalhos precários, sobretudo dos mais escolarizados; há a proliferação do subemprego na forma de "estágio" (Tanguy, 1997); a mesma escolaridade não implica em diminuição da desigualdade entre homens e mulheres, brancos e negros; há deslocamento da população de regiões tradicionalmente industrializadas para regiões mais pobres cuja população possui baixa escolarização; há intensificação do trabalho e não exigência de trabalhos com conteúdos mais sofisticados; um número reduzido de trabalhadores, superespecializados, dos segmentos nobres das multinacionais, são beneficiados com as mudanças; há um crescimento econômico paradoxal, por provocar uma maior concentração

de rendas; há crescimento do trabalho precário, mesmo com aumento da escolaridade dos trabalhadores.

Essas colocações, acima resumidas, demonstram, sobretudo, que o desemprego revela-se a grande questão social, intimamente ligado às formas de precarização social, presente em todos os setores do mercado de trabalho, tanto naqueles que exigem maior escolaridade e maior qualificação como em outros que não o exigem. E a escolaridade, tanto em uns como em outros, é apenas um elemento de barganha, cujo valor está na sua raridade. Num setor onde todos têm escolaridade alta, o título perde a sua função; mas onde a escolaridade é baixa, um título médio funciona como critério seletivo.

Segundo Martins (2000, p. 19), outro aspecto muito enfatizado por analistas e empresários é que "quanto mais acelerado for o processo de introdução de inovações, principalmente tecnológicas, maior a exigência de uma resposta rápida do trabalhador a essa mudança", o que sugeriria uma demanda por maior qualificação dos trabalhadores. Por outro lado, segundo a autora, os analistas têm observado também que "apesar das alterações no padrão de uso do trabalho e no perfil do emprego, não se pode afirmar ou concluir que há uma tendência geral ao aumento do nível de qualificação dos trabalhadores industriais diretos mesmo nos países mais desenvolvidos" (Carvalho, 1999, apud Martins, 2000).

Essas questões não se esgotam, sobretudo quando se pensa no contexto brasileiro e sua heterogeneidade, em termos do próprio sistema produtivo, que como já afirmamos anteriormente, não se modernizou completamente, havendo a coexistência das velhas e novas formas de organização da produção e dos processos de trabalho, com a persistência da contratação de mão de obra pouco qualificada. (Carvalho, 1999). Porém, de meados dos anos 90 do século XX em diante, observa-se uma tendência a um aumento da escolaridade dos trabalhadores, embora isso não signifique que exerçam atividades mais qualificadas, como mostra o estudo sobre os jovens metalúrgicos de Osasco estudados por Martins (2000, p. 23).

Na realidade, os jovens, e mesmo suas mães usam, recorrentemente, uma frase que sintetiza sua experiência em torno dessa questão do emprego, elaborada dentro do senso prático: "*Se com estudo está difícil, sem estudo é muito pior*". Sentem que a

escolaridade não é garantia de emprego, não é condição suficiente, embora necessária. Informam que nas empresas onde há oferta de emprego melhor, menos braçal, que não pague apenas o salário-mínimo, que registre o trabalhador, há a exigência do certificado de conclusão do ensino médio: como operário, como caixa de supermercado de grandes redes, etc. Os relatos são claros a esse respeito: *"Eu pretendo arrumar (um emprego). Porque sem estudo já é difícil. Eu imagino que com estudo seria bem melhor"* (Maria, Escola Beta, 2000).

> Tudo. Porque nenhum serviço, por mais simples que seja não pega sem o colegial. E até mesmo porque eu pretendo prosseguir. Eu não pretendo parar. Mas lá onde eu trabalho, aconteceu isto para muita gente. Eu tiro a base por outras pessoas (Deise, Escola Beta, 2000).

> Meu pai foi um caso assim: ele tinha só até a 8ª série e daí para ele poder continuar a trabalhar na Motorola ele tinha que terminar os estudos dele. Então por isso ele voltou e está fazendo o supletivo. E já está terminando o colegial (Paloma, Escola Beta, 2000).

> Ele (diploma) traz bastante (vantagem). Eu já perdi serviço por não ter ele ainda. Numa multinacional. Já faz um mês atrás. É importante. Influencia bastante. Me pediram e eu não tinha concluído o curso ainda, então... (João Paulo, Escola Beta, 2000).

> É e não é. Às vezes tem muita gente que tem o diploma e não sabe nada. Sei lá, vamos supor que se você vai entrar numa firma e pede o seu diploma de escolaridade você mostra. Só para isso que serve (Wagner, Escola Beta, 2000).

Nesse último depoimento do Wagner, a idéia de que o diploma muitas vezes é uma exigência vazia porque não passa de um dado para ser colocado numa ficha. Os setores que oferecem para os jovens trabalhos mais braçais, normalmente em pequenas empresas, a escolaridade não é exigida. Nas empresas maiores, nos setores preocupados com os certificados de qualidade para sua empresa, são exigidos graus mais elevados de formação educacional, bem acima das exigências das funções a serem desempenhadas.

Isso nos leva a ponderar sobre a questão do "diploma" que envolve relações entre os compradores da força de trabalho, os vendedores da força de trabalho; os produtores de diplomas e os portadores de diplomas.

Embora tenhamos abordado essa questão no segundo capítulo desse estudo, em que nos apoiando no referencial teórico de Bourdieu (1999), tratamos da relação entre o sistema do ensino e o sistema econômico, a ele fazemos uma breve remissão.

O diploma expedido pelo sistema de ensino, segundo Bourdieu (1999, p. 131), relaciona-se com o aparelho econômico não pelo fato de garantir uma competência técnica ao seu portador, mas pelo fato de dotá-lo de um certificado *"com validade universal e relativamente intemporal"* que lhe garante uma "*competência de direito (juridicismo inerente ao certificado escolar)"*. O diploma não tem prazo de validade: as propriedades pessoais garantidas pelo diploma são adquiridas de uma só vez.

Há toda uma série de articulações de interesses no jogo que leva o setor econômico a uma hipertrofia do valor do certificado escolar no mercado de trabalho. Sem pretender dar conta de toda complexidade que envolve essa questão nos propomos a ponderar alguns aspectos, condicionados historicamente: 1- A medida que se caminha para uma universalização da educação escolar, e esta é cada vez mais prolongada, há um aumento dos diplomados e uma conseqüente desvalorização dos diplomas, inflacionando o mercado dos certificados escolares e exigindo dos indivíduos cada vez mais investimentos para um retorno menor, conduzindo à exclusão dos não diplomados. 2- São criados mecanismos de preservação do papel de reprodução social das famílias das camadas médias e superiores através do sistema de ensino, cada vez mais utilizado para a manutenção de seu status e prestígio, pelo controle do acesso das outras classes aos nichos do sistema de ensino de qualidade. Sobre isso é ilustrativo usarmos o próprio texto de Bourdieu:

> A entrada de frações, até aí fracas utilizadoras da escola, na corrida e na concorrência pelo título escolar, tem tido por efeito obrigar as frações de classe, cuja reprodução era assegurada principal ou exclusivamente pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e correlativamente, sua

> posição na estrutura de classes; nesse caso o diploma, e o sistema escolar que o confere, tornam-se assim um dos objetos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um crescimento geral e contínuo da demanda por educação e uma inflação de títulos escolares (Bourdieu, 1999, p. 148).

3- Um dos mecanismos é a oferta de serviços escolares de massa, no sistema público referente à Educação Básica e no sistema privado, com o favorecimento dos empresários da educação. Há um aumento quantitativo do campo escolar, com certificados desvalorizados, criando um mercado educacional em expansão, altamente lucrativo e aceito por gerar empregos.

Ao emitir diplomas cada vez mais desvalorizados no mercado, a própria lógica de funcionamento do sistema impulsiona a uma elevação da escolaridade exigida, o que alimenta sua ampliação. Dessa forma, o diploma, em graus cada vez mais elevados, embora não seja suficiente acaba sendo um requisito para competir no mercado de trabalho. E essa situação transforma-se em um nicho de mercado e a educação em um produto de consumo cuja comercialização é cada vez mais realizada numa visão empresarial, com alguns segmentos destinados às categorias sociais de maior poder aquisitivo e mais sofisticadas, e outros, destinados às camadas com menor poder aquisitivo, com menores exigências qualitativas. 4- Há também por parte dos compradores de força do trabalho a exigência de escolaridade de nível médio completa, por uma razão de ordem prática - não ter problemas com o sistema flexível de escalas, no horário de trabalho, que dificulta ao jovem freqüentar escolas.

Observamos que a vinculação entre mercado de trabalho e escolaridade tem como efeito perverso excluir os não escolarizados, questão essa percebida pelos jovens das camadas populares que se esforçam para se manterem no sistema de ensino até conseguirem o diploma. Pior ainda porque nesse processo contínuo de desvalorização do diploma, os mais diretamente atingidos são aqueles que não possuem outro recurso, simbólico ou social, que não o próprio diploma.

Muitos jovens informantes dessa pesquisa apontam para a necessidade de conquistarem outro diploma, de curso superior, que lhes possibilite competir com melhores condições no mercado de trabalho, procurando alternativas para não cair em um campo já saturado, como o Marcelo, da Escola Alfa, que pretende fazer Direito; a Deise e a Jurema, ambas da Escola Beta, que querem fazer curso em Tecnologia Aeronáutica.

Há outros que pensam mais na satisfação pessoal, como o Carlos da Escola Beta, que pretende fazer Odontologia ou a Mirele da Escola Alfa, que se propõe a cursar Estatística e depois Comércio Exterior; ou ainda o Denilson que deseja fazer Ciência da Computação ou Sistemas de Informação. E assim entre perspectivas possíveis e impossíveis, esses jovens projetam seus futuros, percorrendo trajetos entre a escola e o trabalho.

CAPÍTULO V

TRABALHO: DA INSERÇÃO OCUPACIONAL AOS SENTIDOS DO TRABALHO

Nesta pesquisa, a interrelação entre educação escolar e o trabalho é central pela própria definição do objeto de estudo, mas sobretudo porque esses jovens estudantes e trabalhadores freqüentam o Ensino Médio que, de acordo com a LDB n. 9394 de 20/12/1996, passa a ser estruturado tendo em conta as mudanças em curso no mundo do trabalho formal, caracterizado, dentre outros aspectos, pelo aumento do desemprego e pela emergência de novas regulações no mercado de trabalho.

O trabalho, na forma do emprego com seguridade torna-se escasso, sobretudo, nas duas últimas décadas. Há o que Antunes (2000, p. 209) chama de "*desproletarização do trabalho industrial fabril, que provém da diminuição da classe operária tradicional*" junto à qual, "*paralelamente, efetivou-se uma significativa subproletarização do trabalho*", onde predomina o trabalho precário, parcial, subcontratado, vinculado à economia informal e ao setor de serviços. Portanto, observa-se um movimento de precarização do trabalho pela instabilidade, insegurança e ameaça do desemprego associada à flexibilização do campo do trabalho com a intensificação deste para aqueles que estão empregados.

Segundo Pochmann (1999, p. 75), no Brasil, a cada dez ocupações geradas entre 1989 e 1995 apenas duas eram assalariadas, sendo que das oito não assalariadas cinco

eram por conta própria e três eram ocupações sem remuneração. Estava em andamento, e assim prossegue, o processo de desassalariamento com a progressiva diminuição do emprego com registro - em 1989, 38,3% eram assalariados com registro passando em 1995 para 30,9%. Já os assalariados sem registro sobem de 22,7% para 27,3%, no mesmo período. Houve, ao mesmo tempo o crescimento da subutilização da força de trabalho de 32% da PEA, em 1989 para 38% em 1995, além do crescimento do desemprego, que foi, em média de 16% a cada ano, no mesmo período.

Dentro desse quadro, o setor terciário foi o setor responsável pela expansão das ocupações sobretudo no segmento não organizado, que passam de 69,1% do conjunto da PEA urbana ocupada em 1989 para 73,7% em 1995,. Observou-se também um decréscimo no número de trabalhadores das empresas com mais de 1000 trabalhadores (Pochmann, 1999, p. 76 - FIBGE/Censos Demográficos e PNAD).

Por outro lado, ocorrem alterações qualitativas em que num pólo há ramos que exigem cada vez maior qualificação e no outro extremo há a desqualificação de alguns setores produtivos. Tem ocorrido também a extinção de algumas especialidades no mundo do trabalho, fruto do avanço tecnológico e das novas formas de gestão do processo produtivo. As análises mais recentes constatam que as empresas têm recorrido a um processo de requalificação ou de reprofissionalização para adequar a mão de obra às novas tecnologias (Hirata, 1999). Ou seja, *"o trabalho complexificou-se, fragmentou-se, heterogeneizou-se"*, (Antunes, 2000), e na sua perspectiva, continua central apesar do desassalariamento.

O processo de desassalariamento, de acordo com Hirata (1996) tem induzido ao surgimento de uma série de idéias sugerindo o fim da divisão do trabalho[73], o fim do próprio trabalho e de sua centralidade; ou ainda, a idéia do fim do "valor" do trabalho.

---

[73]- Hirata (1996) Sobre a idéia do fim da divisão do trabalho afirma: "A idéia do fim da divisão do trabalho começou a ser veiculada na primeira metade dos anos 80 e corresponde ao momento do debate na sociologia e na economia do trabalho em que pesquisadores afirmavam que as novas tecnologias e os novos paradigmas organizacionais requalificavam o trabalhador e recompunham as tarefas, em vez de aprofundar a divisão taylorista do trabalho. Datam de 1984 as duas obras representativas desse posicionamento: o "The second industrial divide: possibilities for prosperity" de M. Piore e CH. Sabel e La fin de la division du travail? La rationalisation dans la production industrielle", de H. Kern e M. Schumann

Tais idéias têm gerado um polêmico debate teórico-político, a respeito das questões acima, tendo em vista os múltiplos sentidos em torno das noções do trabalho e de sua centralidade. Posicionam-se na perspectiva dos que sustentam o fim do trabalho e de sua centralidade, um filósofo como Habermas, sociólogos como Offe e Gorz e um economista como Rifkin, que assumem tal posição com fundamentos diferentes, porém convergindo para uma apropriação restrita da noção de trabalho como emprego assalariado, no setor produtivo e industrial (Hirata, 1996).

Por outro lado, há os que questionam a idéia do fim da centralidade do trabalho, pelo papel desempenhado tanto pelo trabalho como pelo desemprego na condição de vida das pessoas e na inserção social delas. Segundo Castell (1998, p. 495) na atualidade, a questão social está irremediavelmente vinculada ao "*enfraquecimento da condição salarial"*: o trabalho assalariado definia atributos ao indivíduo, classificava o indivíduo na sociedade, garantia seguridade e o exercício de direitos sociais, dava o suporte de identidade em detrimento de outros, sendo a base para as políticas de integração social gestadas pelos Estados do Bem-estar Social.

Na sua opinião, nas formações sociais industriais modernas o "*trabalho é mais do que o trabalho e portanto o não trabalho é mais do que o desemprego..."* (Castell, 1998, p. 496), pelas perdas que o indivíduo desempregado sofre muito além do não recebimento do salário. E constata que o emprego assalariado estável diminui enquanto que formas de trabalho precárias se instalam, não em condições de absorver a massa de jovens em busca de trabalho, ou mesmo daqueles que são considerados de difícil absorção pelo sistema; e ainda, que numerosas profissões liberais como advogados, médicos, etc. transformam-se em profissões assalariadas, levando-o a afirmar que a "*sociedade atual é ainda maciçamente uma sociedade salarial*".

Nega a perda da centralidade do trabalho, salientando a sua metamorfose, uma vez que "*o trabalho continua sendo uma referência não só economicamente, mas também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente dominante, como provam as reações dos que não o têm*" (Castell, 1998, p. 578).

Sob outro enfoque, embora complementar, temos a colocação de Yves Barel (Billiard, 1997) sobre a centralidade do trabalho, em que o considera como o "Grande Integrador" social das sociedades industriais modernas. Segundo Billiard (1997, p. 183) sua argumentação central é a seguinte: vivemos um período de enfraquecimento do trabalho como o Grande Integrador e pela inexistência de um outro integrador que o substitua o trabalho continua a fazer a função de Grande Integrador que ele não é mais.

Vivemos numa fase do "como se". Porque para Barel, cada sociedade possui uma matriz de sentido, responsável por organizar a vida em sociedade, assegurar a ordem, regular conflitos, a qual garante à sociedade uma unidade. E nas sociedades industriais modernas essa matriz de sentido é o trabalho. Em sua visão, nos dois últimos séculos o trabalho tem progressivamente estruturado toda sociedade e as representações que esta tem de si própria.

O trabalho perpassa os outros campos de integração social como a família, escola, cultura, política sendo o princípio de ação e de organização concreta da vida dos homens e o princípio de reflexão que justifica as práticas. Em suma, o trabalho é o grande operador simbólico. E o trabalho que foi o princípio organizador da sociedade industrial moderna, não o sendo mais, de fato, gera uma fase indefinida, de transição, uma crise de sentido, e como tal, uma crise na coesão social, fruto de múltiplos processos de integração.

Segundo Castell (1998, p.532) "nas sociedades industriais sobretudo para as classes populares o trabalho continua sendo o Grande Integrador, o que como precisa Yves Barel, não implica num condicionamento pelo trabalho". E levanta a questão de que ainda é muito difícil avaliar os efeitos do enfraquecimento das funções integradoras do trabalho.

Antunes, que também se opõe à visão da perda da centralidade do trabalho, o faz na seguinte acepção:

> A importância da categoria do trabalho está em que ela se constitui como fonte originária, primária, de realização do ser social, protoforma da atividade humana, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana. Nesse plano mais abstrato, parece desnecessário dizer que aqui não estou me referindo ao trabalho

> assalariado, fetichizado, e estranhado (labour), mas ao trabalho como criador de valores de uso, o trabalho na sua dimensão concreta, como atividade vital (work), como "**necessidade natural e eterna de efetivar ointercâmbio entre o homem e a natureza**" nas conhecidas palavras de Marx em O Capital (Antunes, 2000, p. 167).

Essas referências, divergentes em alguns pontos, convergentes em outros foram colocadas, sem um aprofundamento das discussões sobre a centralidade do trabalho ou o fim da divisão do trabalho, uma vez que tais discussões, abstratas e complexas fugiriam ao propósito deste trabalho, no sentido de situarmos a questão teórica da crise do assalariamento dentro do novo "modelo" de organização do processo produtivo.

Procuramos no decorrer da análise apreender, no âmbito desta pesquisa, a importância do trabalho como referência na vida desses jovens estudantes, na estruturação de suas representações, no significado e valor que atribuem ao trabalho; e conseqüentemente, apreender o papel que desempenha na sua socialização e em sua identidade. Em suma, buscamos registrar dados que possibilitem alguma resposta à questão da centralidade do trabalho ou não, e em que sentido, para este grupo pesquisado.

Em um primeiro momento abordamos a posição ocupada pelos jovens no mercado de trabalho, instável, imprevisível e arredio, sobretudo aos jovens das camadas populares, procurando mostrar como se deu sua inserção no mundo de trabalho e quais as suas ocupações, tempo de permanência no trabalho e salários. E num segundo momento focalizamos as representações e o valor do trabalho.

Como afirma Hirata, (1996*) "repensar o sentido do trabalho hoje, ao nível da sociedade é, de certa forma, tentar dar respostas para essa questão da centralidade..."*.

Percursos de inserção dos jovens pesquisados no mundo do trabalho

Esses jovens estudantes trabalhadores ingressaram no mercado de trabalho em meados da década de 90, coincidindo com o período em que houve no Brasil o empenho do Estado e do setor privado para se adequarem às exigências da economia mundializada, dentro dos padrões de interesse dos grupos hegemônicos.

Embora o PIB tenha apresentado um crescimento no período de 1990/1997 de 1,9% e de 4% no período de 1993/1997 (excluído os efeitos da recessão de 1990/92) o emprego regular e regulamentado, em âmbito nacional, apresentou taxas negativas de variação média anual de 1,9% para o período de 1990/1997 e de 0,5% no período de 1993/1997 (Pochmann, 1999, p. 84). Segundo Pochmann:

> As medidas macroeconômicas em curso desde 1990 promovem a desintegração da cadeia produtiva e mostram-se, até o momento, mais eficazes na destruição de parte significativa da estrutura produtiva e do emprego do que no estabelecimento de uma nova base de desenvolvimento, com forte apoio na geração de empregos. A desarticulação no interior de várias cadeias produtivas tem levado à maior heterogeneidade da base econômica, com a modernização de empresas na ponta e o retraimento, fechamento e desnacionalização de outras ao longo da cadeia produtiva (1999, p. 86).

Esses fatores explicam, em parte, a diminuição do setor secundário, com empregos regulares e regulamentados e um aumento das ocupações do setor terciário, geralmente inferiores em quantidade para absorver a massa de desempregados, qualidade e remuneração.

O processo de reestruturação econômica ocorrido no Brasil dá-se, sobretudo, nas grandes empresas e devido a uma série de fatores como dificuldades de financiamento, altas taxas de juros e fragilidade no setor público, as empresas têm privilegiado

procedimentos que exigem menos recursos, dentre eles a "*demissão da mão-de-obra, sem um maior compromisso com o emprego, o afastamento do sindicato e a redução do custo do salário*", ocorrendo alterações no emprego e no mundo do trabalho, maiores ou menores dependendo do setor (Pochmann, 1998).

Concomitantemente a esse processo há o crescimento do setor terciário, como já afirmamos, favorecido, inclusive, pelas políticas regulatórias de contratação e demissão da mão-de-obra, dentro das normas flexibilizadas.

E é justamente nesse setor do emprego em que os jovens desta pesquisa se inserem, em sua maioria. Quanto mais precária a condição de vida de sua família, mais cedo se iniciam no mercado de trabalho.

Com a finalidade de expor alguns dados genéricos, a princípio apresentamos alguns indicadores. Observamos com base nos dados que os jovens estudantes desta pesquisa ingressaram no mercado de trabalho a partir dos doze (12) anos e até os quinze (15) anos de idade numa distribuição de 40% na Escola Alfa e de 68,8% na Escola Beta. Entre dezesseis (16) e dezessete (17) anos iniciaram-se no trabalho 25% dos jovens da Escola Alfa contra 27,08% na Escola Beta, sendo que o índice de não respostas foi da ordem de 35% na Escola Alfa e de 4,16% na Escola Beta.

Em média ingressaram ganhando de um salário mínimo (25% na Escola Alfa; 31,3% na Escola Beta) a dois salários-mínimos (10% na Escola Alfa; 22,9% na Escola Beta). Em ambas as escolas havia uns poucos que não recebiam remuneração por trabalharem em negócios da família (10% na Escola Alfa e 4,2% na Escola Beta).

Na realidade há um número maior de *não trabalhadores* entre jovens estudantes da Escola Alfa. Este fato aparece nitidamente nas maneiras como elaboram a sua auto-identificação social vinculada à condição principal perante a escola e o trabalho. Na escola Alfa consideram-se sobretudo trabalhadores 15% dos jovens contra 35% que se dizem apenas estudantes. Alguns consideram sua condição principal a de desempregado com 10% enquanto que 15% se incluem na dupla condição de trabalhador/estudante; 12,5% na dupla condição de desempregado/estudante e 2,5% na de proprietário/estudante.

Tabela 1.6. Alunos segundo sua auto-identificação em relação a sua situação principal, perante a escola e o trabalho (em número absoluto e %).

	Escola Alfa		Escola Beta	
	Nº Absoluto	%	Nº Absoluto	%
Exerce emprego/profissão	06	15,0	18	37,5
É estudante	14	35,0	-	-
Está desempregado	04	10,0	07	14,5
É proprietário	03	7,5	-	-
Empregado/estudante	06	15,0	15	31,3
Desempregado/estudante	05	12,5	05	10,4
Proprietário/estudante	01	2,5	-	-
Afazeres domésticos	01	2,5	01	2,1
Não respondeu	00	-	02	4,2
Total	40	100,0	48	100,0

Na Escola Beta os jovens identificam-se prioritariamente com a condição de *trabalhadores* numa distribuição de 37,5% e na dupla condição de trabalhador/estudante com o índice de 31,3%. Consideram-se desempregados 14,5%. Chamou-nos a atenção que nessa escola nenhum jovem se identificou unicamente com a condição de estudante, denunciando o caráter subordinado do estudo e a centralidade do trabalho para esse grupo de jovens informantes dessa escola. Principalmente, porque são provenientes de famílias com escolaridade baixa em maior número do que os da outra escola, e para quem o trabalho

é uma necessidade básica, o que os leva a aceitarem o subemprego e atividades mais desvalorizadas socialmente; o mesmo não ocorrendo com os jovens da Escola Alfa, mais seletivos em suas escolhas e mesmo a duras penas, resistem às atividades ocupacionais mais desqualificadas.

Uma característica marcante do trabalho desses jovens é a rotatividade intensa, apresentando uma variação de alguns meses (30% na Escola Alfa e 20% na Escola Beta) até um ano e meio, de modo geral (10% na Escola Alfa e de 27,1% da Escola Beta).

Para caracterizar melhor essa rotatividade, lançamos mão dos relatos sobre a inserção profissional dos jovens entrevistados em 2000. Alguns que estavam *desempregados em 1999*, quando iniciamos a pesquisa e aplicamos o questionário, posteriormente, *em 2000,* ***conseguiram empregar-se*** como o Waldemar, da Escola Alfa, que conseguiu um emprego como estagiário, sem registro em carteira, na função de auxiliar de escritório; o Rodrigo da Escola Beta, que conseguiu trabalho como "repositor" de mercadorias em um supermercado de Indaiatuba; a Gilsa, da Escola Alfa, que depois de dois anos desempregada, conseguiu um emprego em um hipermercado, em 2001; a Magda, da Escola Alfa, que após dois anos sem emprego, conseguiu um emprego, por três meses numa empresa terceirizada da Telefônica, também em 2001.

Há também o caso da Jurema da Escola Beta, que estava sem emprego em 1999, trabalhou em 2000 como empregada doméstica, e em 2001, após o término do Ensino Médio, iniciou trabalho como auxiliar de secretaria numa escola privada de Campinas; a Paloma, da escola Beta, já havia trabalhado em Minas numa barraca de feira, porém desde que chegou em Campinas estava desempregada, assim permanecendo em 1999, sendo que em 2000 começou a trabalhar como empregada doméstica, fato omitido na primeira entrevista, dizendo ser operária da Dako.

Há aqueles que ***mudaram de emprego*** como a Mirele da Escola Alfa que em 1999 trabalhava como vendedora numa loja de roupas e em 2000 passa para uma empresa de clipagem; o Marcelo que em 1999 era auxiliar de escritório e passa em 2000 a trabalhar no setor de carregamento de caminhão da C&A. E a Deise da Escola Beta que entre 1999 e 2001 trabalhou como auxiliar de produção, promotora de vendas de um produto

alimentício, frentista em posto de gasolina, atendente em sorveteria, intercalando esses períodos com períodos de desemprego. Há, também, o caso do Augusto (Escola Beta), que chegou a trabalhar no McDonald's por dois meses, passando a trabalhar em uma firma de limpeza de piscinas, permanecendo nesse emprego por mais de dois anos, sendo registrado.

Alguns ***mudaram de função ou categoria no mesmo emprego***. Um caso é o do Rogério, da Escola Beta, que trabalhava como "office-boy" sem registro em carteira, foi dispensado e após dois meses recontratado com registro. Ou o do Wagner, da Escola Beta, que trabalhava como pacoteiro sem registro, passa a pacoteiro com registro, e depois a atendente de balcão, melhorando o *status,* mas perdendo em rendimento, porque no primeiro caso recebia gorjetas dos fregueses. É o caso também do Denilson que trabalha na empresa desde 1998, onde gerencia uma rede de computadores, permanecendo no emprego e recebendo em setembro de 2001 uma melhoria salarial, por passar de auxiliar de escritório a analista técnico.

Permaneceram no emprego e na mesma função, a Carolina da Escola Beta, como auxiliar de escritório numa loja autorizada de assistência técnica a eletrodomésticos; e o Carlos, da Escola Beta, que trabalha na fábrica de velas.

Há o caso do João Paulo, da Escola Beta, que trabalhava na mesma firma de limpeza de piscinas do Augusto, há quatro anos e meio, e por ser braçal e mal remunerado, ***pediu demissão***. *"Não tinha futuro aquele trabalho"*. Ficou oito (8) meses desempregado e, após o término do Ensino Médio, em dezembro de 2000 conseguiu emprego na Antártica de Jaguariúna, ascendendo à categoria "privilegiada de trabalhador de indústria".

Sônia da Escola Alfa, por outro lado representa o protótipo da jovem estudante ***em trabalhos parciais e esporádicos*** trabalhando como modelo em desfiles de roupas e jóias ou em época de promoções. A Camila da Escola Alfa nunca trabalhou fora, é casada, tem uma filha e faz o trabalho doméstico sem remuneração. A Maria da Escola Beta, já trabalhou quatro (4) anos como atendente em consultório odontológico, porém diante da dificuldade em arrumar empregos também dedica-se às tarefas domésticas. Sente-se "*um pouco desempregada"*. E a Élida, da Escola Alfa, que se considera apenas estudante.

Esse breve relato das ocupações dos jovens denota a sua inserção em trabalhos pouco qualificados, no setor de serviços, onde a preparação para o trabalho requer conhecimentos básicos adquiridos no próprio trabalho e, a partir do que lhes é ensinado por outros trabalhadores mais experientes.

O único trabalho com maior exigência de conteúdo é do Denilson, da Escola Alfa, por exigir um saber sobre computador e Internet, que segundo ele, aprendeu sozinho, como *"auto-didata",* a partir de um mínimo que lhe foi ensinado no trabalho. As demais ocupações exigem que o trabalhador possua as chamadas *competências*, relacionadas com modos de ser e de se relacionar com as pessoas e com as tarefas a serem cumpridas, sem grandes exigências a não ser a capacidade de adaptar-se constantemente, ser flexível. São praticamente habilidades cognitivas e nesse sentido, a maior escolaridade facilita o preparo para o trabalho, fato esse também apontado por Martins, em seu estudo sobre jovens trabalhadores em indústrias. (op. cit. 1997, p. 103).[74]

O processo de substituição de pessoal segue a racionalidade instrumental e é um processo cada vez mais normalizado. De onde, cada vez mais as trajetórias ocupacionais dos jovens são descontínuas, intercalando períodos de trabalho com períodos de procura de trabalho, seguido de uma nova inserção, algumas vezes em ocupações melhores, mais bem remuneradas, ou mais reconhecidas socialmente; outras vezes, aceitando trabalhar por menor salário ou em ocupações estigmatizadas. Estão em constante trânsito entre uma ocupação e outra, entre uma situação e outra, na caminhada para a vida adulta, hoje sob o domínio da imprevisibilidade e da vulnerabilidade. Sobre esta questão é significativo o texto de Machado Pais (2001, p. 68-69):

> É porque vivem em estruturas sociais crescentemente labirínticas que os jovens contemporâneos se envolvem em trajetórias yô-yô. De fato, um dos aspectos essenciais das culturas juvenis contemporâneas deriva das lógicas antinômicas que as

[74]- Martins (1997, p. 103) aborda a posição de Gorz sobre polivalência do operário em indústrias de processo contínuo, de quem se exige apenas uma formação comum, base sobre a qual se dá a formação específica, em cada indústria para onde o operário eventualmente se mobilize. Aponta para a facilidade de formação, e para a fácil substituição do operário. Gorz designa esse fenômeno de processo de "*banalização das competências"* pela *acessibilidade muito grande à qualificação.*

> caracterizam: ora rígidas, uniformes, coercivas; ora flexíveis, opcionais, sedutoras. Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas e modeladas em função dos indivíduos e seus desejos os jovens sentem sua vida marcada por constantes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem de casa dos pais, para um qualquer dia voltarem; abandonam os estudos, para os retomarem tempos passados; encontram um emprego, e em qualquer momento se vêem sem ele; as suas paixões são como "vôos de borboleta", sem pouso certo; se casam não é certo que é para toda a vida... São esses movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora do yô-yô ajuda a expressar.

E esse caráter do transitório que perpassa todos os campos da vida, é particularmente perceptível na rotatividade do campo do trabalho.

Essa rotatividade é apenas o sintoma da própria situação difícil do mercado de trabalho a partir dos anos 90 do século XX, no Brasil, que é *a "de extrema mobilidade e insegurança"* (Martins, 2000, p. 6).

Os jovens informantes desta pesquisa, com raras exceções, estão inseridos no mundo do trabalho em ocupações não valorizadas socialmente, embora enquadrem-se nas ocupações "dignas", porém, mal remuneradas, alguns contratados por prazo determinado, vários sem registro em carteira, estando precariamente incluídos no mercado de trabalho, principalmente pela vulnerabilidade de sua situação e pela ameaça constante do desemprego.

Como demonstram dados do Ministério do Trabalho, entre 1990 e 1995 o Brasil perdeu 2,1 milhões de empregos formais sendo que 1,4 milhões (67%) referentes a trabalhadores jovens (Pochmann, 1998b, *apud* Martins, 2001). São, portanto, os jovens os mais afetados diretamente pelas transformações, pelas metamorfoses do mundo do trabalho.

E esse processo de metamorfose do mundo do trabalho faz com que "*le chomage n'est pas la caractéristique d'un état de crise permanent mais un des symptomes*

d'une recomposition profonde de la production à l'echelle mondiale" (desemprego não seja a característica de um estado de crise permanente mas um dos sintomas de uma recomposição profunda da produção em escala mundial) (Roulleau-Berger; Nicole-Drancourt, 2001, p. 96).

Segundo esses autores essa recomposição envolve assim: 1- a emergência do desemprego em massa; 2- a emergência de novas relações de emprego, baseadas na fragilidade dos laços salariais e da não garantia do emprego, sendo que o "emprego típico" fica restrito ao núcleo duro[75] das empresas restruturadas ou aos titulares de cargos em empregos públicos; 3- a precarização do mundo do emprego com uma tensão entre o movimento de reestruturação das empresas e as aquisições sociais em termos de direitos sociais. Como diz Machado Pais (2001, p. 73): Para os jovens *"encontrar trabalho é uma loteria e o que lhes sai na rifa é o trabalho precário"*. 4- o aumento da concorrência no mercado de empregos, levando os jovens a lançarem mão das estratégias ao seu alcance, dentre elas a ampliação da escolaridade, como uma garantia a mais na disputa pelo emprego, ou para a sua manutenção diante do processo de desemprego crescente, o qual constitui um capital simbólico a ser usado quando estiverem em jogo posições disputadas no sistema das classificações sociais.

O prolongamento da escolaridade pode ser visto ora como uma resposta (um investimento estratégico em capital escolar), ora como uma adaptação (um caminho paliativo ao desemprego).

É interessante observar que esse movimento de transformação nas condições concretas referentes ao mundo do trabalho vem acompanhado de mudanças também nas representações e no sentido do trabalho, com a introdução de outras lógicas além daquela que se fundamenta na obrigação do trabalho. Passamos assim à análise dessas questões a partir do que os jovens estudantes e trabalhadores dizem e pensam sobre emprego, trabalho e o desemprego, e suas relações com a escolaridade.

---

[75]- Ver Segnini (1997, p. 16): "O emprego estável só será assegurado a um núcleo de trabalhadores de difícil substituição em função de suas qualificações, de sua experiência e de suas responsabilidades. Ao redor desse núcleo gravitará um número variável de trabalhadores periféricos, engajados por prazo limitado, poucas qualificações e substituíveis".

Os sentidos do trabalho em questão

As sociedades industriais modernas são constituídas em torno da ética do trabalho e, como tal, são sociedades do trabalho.

O trabalho já foi representado de várias formas como degradante, alienante, base moral para a pessoa humana, um dever moral, uma obrigação ligada à satisfação das necessidades básicas. Tais representações se mesclam, convivem. Em alguns momentos há o predomínio de uma sobre outra e em outros o seu valor é ressignificado, como na atualidade.

A ética do trabalho, historicamente fundada no valor da acumulação como recompensa pelo trabalho executado como um dever, de forma infatigável, constante, sistemática, já esteve, no princípio, vinculada também à restrição do consumo. O texto clássico de Weber, a respeito é ilustrativo quando afirma:

> E na verdade, esta idéia peculiar do dever profissional tão familiar a nós hoje, mas, na realidade, tão pouco evidente é a mais característica da "ética social" da cultura capitalista e, em certo sentido, sua base fundamental. É uma obrigação que o indivíduo deve sentir e que realmente sente, com relação ao conteúdo de sua atividade profissional... (1992, p. 33) A ética ascética do protestantismo ao ser levada para fora do mosteiro e transferida para a vida profissional, passando a influenciar a moralidade secular, fê-lo contribuindo poderosamente para a formação da atual ordem econômica e técnica ligada à produção em série através da máquina, que atualmente determina de maneira violenta o estilo de vida de todo o indivíduo nascido sob esse sistema e não apenas daqueles diretamente atingidos pela aquisição econômica, e, quem sabe, o determinará até que a última tonelada de combustível tiver sido gasta (Weber, 1992, p. 130).

Na realidade o trabalho é uma instância crucial na vida das pessoas nas sociedades modernas, uma vez que está vinculado à possibilidade de lhes garantir provimentos, de determinar renda, status social, e a maneira como organizam sua vida. Portanto, essa centralidade ímpar do trabalho na história das sociedades humanas advém de ser uma exigência para a sobrevivência das pessoas e para a inserção social, e como tal é reivindicado como um direito, pautando as fronteiras da cidadania.

Com o desemprego crescente e a raridade do trabalho na forma do emprego assalariado regular, ainda assim o trabalho continua a ser um fator estruturante da vida das pessoas. E, da mesma forma que o mundo do trabalho tem passado por transformações em sua configuração, também o trabalho sofre transformações na maneira como é representado e valorado pelas pessoas.

Segundo Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, referindo-se ao processo desenvolvido na França:

> De 1950 à aujourd'hui, nous serions passés progressivement d'un éthos du travail, fruit de la civilisation industrielle, consacrant la primauté de la societé sur l'individu à une conception polycentrée de la vie où la recherche de l'estime de soi dans le travail se serait fortementaffirmée. L'éthos de l'épanouissement personnel tendrait à recouvrir l'éthos du devoir. Le travail comme valeur d'utilité sociale tendrait à regresser pour prendre une fonction sociale et symbolique. (De 1950 aos dias de hoje, passamos progressivamente de um ethos do trabalho, fruto da civilização industrial, consagrando a primazia da sociedade sobre o indivíduo a uma concepção policentrada da vida onde a busca de uma estima de si através do trabalho será fortemente afirmada. O ethos da realização pessoal tenderá a recobrir o ethos do dever. O trabalho como utilidade social tenderá a regredir para reter uma função social e simbólica (2001, p. 153).

Esta colocação acima reforça a ressignificação do valor do trabalho, apropriada pelos jovens, sobretudo, não como perda, do valor ou do sentido do trabalho, mas sim como a busca da conciliação entre o constrangimento ao trabalho e a realização de si. Porque na

verdade, os indivíduos mantém uma relação de ambivalência e contraditória com o trabalho no sentido de que *"o trabalho estrutura a vida, o tempo livre e lhe dá sentido; ao mesmo tempo que impede os indivíduos de viverem e aproveitarem a vida"* (Linhart, 1984, *apud* Borges e Pires, 1998).

Há nesse processo, toda uma crítica às atitudes autoritárias nas relações de trabalho, ao seu lado heterônomo, compulsivo, alienado. Segundo as conclusões do estudo realizado por Chiesi e Martinelli (1997, p. 111) com jovens italianos, o trabalho não é negado a não ser por minorias reduzidas.

> Permanece um aspecto central na vida dos indivíduos porém, procura-se introduzir mais elementos de liberdade e autonomia, nos casos de trabalhos que permitam realizar as próprias capacidades; trata-se de reduzir as quantidades e tempos, no caso dos trabalhos pouco gratificantes aos quais ninguém quer sacrificar a própria vida afetiva (1997, p. 111).

Como afirmam, os jovens não são nem *hippies nem yuppies*, ou seja nem adotam a ética hedonista do não trabalho e nem a ética do superinvestimento no trabalho adotado pelos yuppies, "viciados" em trabalho e prontos a tudo sacrificar em nome do sucesso profissional e da acumulação.

Nicole-Drancout e Roulleau-Berger (2001) dão tratamento interessante à questão: cruzando as dimensões instrumental, social e simbólica do trabalho[76] com a ética do dever, elaboram um esquema interpretativo sobre o processo de mudanças na representação do trabalho dos jovens franceses que conduz à percepção da ampliação da ética de realização de si.

Segundo os autores, até 1975 a ética do dever era predominante, havia a interiorização de que a necessidade de trabalhar era um constrangimento imposto pela

---

[76]- Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (op. cit. p. 154) consideram três dimensões das relações do trabalho: a dimensão *instrumenta*l e material, referente ao trabalho como fonte de rendimentos e de riquezas exteriores e quantificáveis; a dimensão *social* que recobre as sociabilidades, as relações humanas no trabalho, as possibilidades de cooperação, de inovação e sobretudo as formas de reconhecimento social; e a dimensão *simbólica*: que reenvia ao universo das significações positivas ou negativas atribuídas ao trabalho pelos indivíduos na construção das identidades sociais.

sociedade ao indivíduo e quando as três dimensões acima citadas estavam estreitamente ligadas. Havia uma forte identificação do indivíduo com o seu trabalho, visto como útil social e economicamente.

Ao final dos anos 60, na França, o mercado de trabalho passa a oferecer trabalhos cada vez mais "*desqualificantes e desqualificados*", porém a visão do trabalho como instância para a realização de si continuava crescente. Com a ampliação da escolaridade, os jovens escolares passam a esperar muito do trabalho, ao mesmo tempo que não conseguem projetar uma imagem de si positiva em relação ao trabalho que executam. E cada vez mais ocorre uma dissociação entre a expectativa de ser valorizado socialmente e economicamente pelo trabalho e os empregos cada vez mais precários.

Há uma dissociação das três dimensões das relações de trabalho e os jovens escolarizados não interiorizam mais o constrangimento do trabalho como primeiro dever em relação à sociedade. Porém, a obrigação do dever não desaparece. Se antes, no período áureo do Capitalismo os jovens trabalhavam e se realizavam no trabalho pelo sentimento do dever cumprido para com a sociedade, agora, o jovem escolarizado pensa poder se realizar pelo trabalho como em outras atividades sociais. "*Mais le travail reste une force structurante dans la construction des identités sociales des jeunes dans la société industrielle.* (Porém o trabalho continua sendo uma força estruturante na construção das identidades sociais dos jovens na sociedade industrial)" (Nicole-Drancourt; Roulleau-Berger, 2001).

Nas últimas décadas, os jovens vítimas do desemprego ou relegados a trabalhos precários, descrentes de suas expectativas, vão inventar espaços para realizarem atividades econômicas onde houver possibilidade, vão criar atividades em que sintam um reconhecimento social e algum sentido positivo no que fazem. As dimensões do trabalho não se equilibram havendo uma valorização maior, pelo indivíduo, das dimensões social e simbólica, embora em situações críticas, a dimensão instrumental, responsável pelos rendimentos e pela sobrevivência, se sobrepõe.

No caso dos jovens, sobretudo dos que vivem numa condição precária, suas relações sociais, de um modo geral, adquirem o perfil da reversibilidade, da hesitação, da

ambivalência, num movimento oscilatório entre o emprego e o desemprego, entre uma atividade e outra, entre uma situação e outra, reafirmando a "trajetória yô-yô" sobre a qual já nos referimos antes.

E quanto aos jovens estudados nesta pesquisa, todos possuem o mesmo nível de escolaridade referente ao término do Ensino Médio, sendo que alguns vivem em condições de maior precariedade que outros, porém todos submetidos aos mesmos fatores contingentes que imperam no mundo do trabalho e na realidade cotidiana, nesse início de século XXI. E um dos objetivos dessa pesquisa refere-se a apreender como os jovens investigados pensam o trabalho, que sentido este tem no direcionamento de suas vidas e como enfrentam a escassez e a precariedade no mundo do trabalho, e o desemprego.

Na fase de coleta de informações, foram feitas algumas questões relacionadas com os objetivos acima, para oitenta e oito (88) jovens das duas escolas, na forma de afirmações duplas para que optassem pela que mais se aproximava de sua forma de pensar o trabalho, o emprego e o desemprego.

Quando inquiridos sobre se consideram o trabalho um direito que a sociedade deve garantir ao indivíduo ou um dever do indivíduo para com a sociedade, houve um certo consenso em torno da idéia do *trabalho como direito*: 62,5% na Escola Alfa e 68,8% na Escola Beta. Os que consideram o trabalho um dever representam 12,5% em cada Escola. Os demais responderam não saber (12,5% na Escola Alfa e 14,6% na Escola Beta) ou não responderam (12,5% na Escola Alfa e 14,6% na Escola Beta).

A inserção no trabalho é um fator significativo em suas vidas, de um modo geral:

> O trabalho é tudo. Sem meu trabalho não poderia dar um certo conforto para meus pais. E a minha casa depende muito do meu salário e das minhas duas irmãs. Porque o meu pai, eu não sei porque faz muito tempo que ele não ajuda em casa. Eu ajudo com muito prazer. Se eu ganho R$ 330,00, R$330,00 vai para a minha casa e eu não tenho vergonha de dizer isso não. Às vezes, quando eu fico nervosa, eu falo pro meu pai: Você não ajuda em casa. Eu vejo um monte de filhos dizendo que tem o seu salário livre. Mas

> eu não tenho vergonha disso não. Meu pai já me deu muito na minha vida. E hoje eu devo à ele e à minha mãe. Não rejeito serviço seja ele digno, nem se for preciso ser doméstica. Só quero dar conforto para a minha família (Deise, Escola Beta, 2000).

No depoimento acima o trabalho na sua dimensão instrumental, de provimento das necessidades básicas, as mesmas que impõem não rejeitar trabalho "digno" dentro da ética convencional. Enquadrando-se nessa mesma ética a sua visão quanto ao empenho e dedicação no trabalho: 62,5% dos alunos, nas duas escolas, o defenderam contra 10,4% na Escola Alfa e 10% na Escola Beta, que vêm o trabalho como uma atividade onde não devemos gastar todas as nossas energias porque há outras coisas mais importantes na vida. A essa questão não responderam 22,5% os jovens da Escola Alfa e 25% dos da Escola Beta, sendo que 5% (cinco %) na Escola Alfa e de 2,1% na Escola Beta alegaram não saber responder.

A questão da sobrevivência das famílias dos jovens e deles próprios depende do trabalho. Dos jovens que trabalham, 52,5% da Escola Alfa e 58,3% da Escola Beta contribuem com o seu salário para a renda da família, no todo ou em parte. Um elemento interessante é a "ajuda" que os filhos devem prestar aos pais nas famílias populares, dentro do princípio da reciprocidade. Como bem coloca Heilborn (1997):

> O grupo doméstico nas classes populares encerra um ciclo de trocas em que as dádivas dos pais em relação aos filhos, em primeiro lugar, a da vida e do sustento, são retribuídos pelos filhos em termos de um compromisso de ajuda para o funcionamento do grupo como um todo. Essa maneira de conceber os vínculos entre adultos e crianças mostra-se crucial na sua socialização dessas últimas que desde cedo falam na contribuição que darão em casa tão logo passem a ter salário (Heilborn, 1997, p. 314).

Os que não ajudam os pais diretamente ajudam-nos indiretamente sustentando-se e realizando os seus desejos de consumo, próprios dos jovens. Como afirma Madeira (1997, p. 104), *"é o vasto consumo de símbolos da juventude"* que induz, também, o jovem

ao mercado de trabalho, como a roupa, o "Jeans" com griffe, o tênis, o novo corte de calça, o lazer, o som, os CDs, os bailes de finais de semana.

De toda maneira, nas famílias populares, o trabalho faz parte da socialização na ética do trabalho, visto pelos pais como uma forma para ensinar o "bom caminho" na vida, prevenir vícios ligados à ociosidade. Este aspecto tem sido detectado em vários estudos empíricos sobre o trabalho infantil. Como os estudos realizados por Demartini e Lang (1982), entre agricultores que vêem a participação dos filhos no trabalho como uma forma de educá-los para o enfrentamento das dificuldades da vida, para a preparação profissional, não descartando a sua ajuda financeira para a renda familiar. Ou os estudos realizados por Ferretti, (1988) sobre a inserção de *"trabalhadores das classes subalternas"* na PEA, de onde se percebe que o trabalho é um dos fatores responsáveis pela formação do caráter, e o antídoto contra a miséria. Sobre essa questão Martins (1997, p. 106), incluindo preocupações dos pais com a questão social mais atual, afirma:

> A condição de trabalhador é inerente à condição do pobre, mas constitui também na visão dos pais, como anteparo aos perigos vividos "na rua", ao risco da marginalidade, afastando os filhos das más companhias, do banditismo, do tóxico, enfim do que não presta, o mundo com seus perigos.

Genericamente o sentido do trabalho para os jovens pesquisados reproduz em parte a visão dos pais e acrescenta valores típicos dos jovens dentro da conjuntura atual. O sentido do trabalho para os jovens pesquisados está relacionado a algumas noções tais como: Sobrevivência, Independência e Autonomia, Realização Pessoal, Consumo, Ascensão Social, Estabilidade e Segurança relacionada a uma Carreira, como procuraremos mostrar a seguir. Essas noções aparecem ora interdependentes, ora reforçando um aspecto mais que outro, ou ainda, variável dependendo de referir-se a dois momentos da vida: o presente ou o futuro.

> Trabalho numa agência de "clipagem". É como se fosse uma agência de publicidade, só que tem algumas outras coisas no meio, entendeu? .Na minha carteira profissional eu estou registrada como

> Escriturária II. Eu não sei o que é. Mas eu faço mais a parte de digitação e leitura. Leitura de jornal, revista. Prá gente clipar, grifar, recortar e colar tudo aquilo que é do cliente e que saíram. Não ganho bem. Eu estou registrada com 260,00 reais. Não, não vejo futuro neste meu trabalho. É bem provisório. Um modo de ganhar dinheiro e não ficar parada. Eu me realizo mais ou menos, nesse trabalho (Mirele, Escola Alfa, 2000).

No depoimento da Mirele predomina a visão instrumental vinculada ao "ganhar dinheiro" e o trabalho que realiza não é valorizado nem pela dimensão simbólica ou social, nem vinculada à ética da realização pessoal, importante na sua identidade pessoal.

A Gilsa, que passou dois anos desempregada "batalhando", para usar sua expressão, quer ter uma carreira. No seu depoimento a importância da carreira como emprego com segurança e uma certa estabilidade. Antes de entrar no emprego afirmou que gostaria de ser enfermeira, para ter uma carreira. No último depoimento já diz querer prestar um concurso para monitor de creche municipal, como sua mãe, que se aposentou nessa função. O desemprego amargurou sua vida, expressa sempre na frase, "continuo batalhando". Observamos que não aceitou trabalhar como doméstica, porque, segundo ela, atrapalha para arrumar um bom emprego.

> Comecei a trabalhar como Guardinha na maternidade, com quinze (15) anos. Lá fiquei até os dezoito (18) anos. Aí fiquei desempregada, Batalhei bastante e só depois de dois anos consegui emprego como caixa de supermercado. Cobram muito da gente e pagam pouco. Entrava às 4 da tarde e saía à meia noite. Mas só chegava em casa duas ou três horas da madrugada. Sou registrada, ganho dois salários mas é muito cansativo. Ligam pedindo para entrar antes do horário. E também exigiam colegial completo, porque para quem trabalha lá não dá tempo de estudar. E o trabalho é importante por causa da parte financeira. Esse meu trabalho é experiência nova. Eu gostaria de prestar concurso na prefeitura para ter uma carreira, porque está difícil (Gilsa, Escola Alfa, 2000-2001).

Outro que pensa numa carreira, é o Rogério, no sentido de uma *carreira profissional,* não necessariamente, num cargo efetivo no serviço público como a Gilsa. Afirma que o trabalho atual é "*a melhor forma de se iniciar numa carreira profissional"*. Segundo informou, trabalha como *Office-boy* em um escritório de Contabilidade no Centro, e considera fundamental esforçar-se bastante no trabalho:

> O que eu penso é me empenhar bastante aqui no serviço que eu estou agora, e me empenhar bastante; e mais prá frente fazer um curso para poder subir de cargo, lá no escritório. Eu penso fazer um curso, mas não tão já. ... Curso de informática, de inglês. Porque é isso que eles estão pedindo mais agora. ... Eu tenho intenção, mas não tão já. Mais para frente. Lá no trabalho eu sou sério. Lá eu também brinco, mas sou mais moderado (Rogério, Escola Beta, 2000).

Nesse depoimento, a segurança e estabilidade no emprego dependeriam do esforço pessoal, da seriedade, da responsabilidade. É um dos jovens que mais teme o desemprego.

O Carlos é trabalhador numa fábrica de velas, ganha dois salários mínimos, ajudando em casa com um terço do salário e se mantendo com o restante. Afirma ter muita responsabilidade no trabalho: *"Desde que trabalho lá, faz três anos, só dei duas faltas. Por necessidade. Nunca faltei por faltar, por estar cansado"* (Carlos, Escola Beta, 2000).

Pelo seu depoimento afirma se realizar no trabalho, por ser responsável e cumprir seu dever. Porém, pretende, se o dinheiro der, fazer Odontologia, "por gosto" da profissão. Na sua visão o trabalho hoje seria uma forma de conseguir realizar-se num trabalho futuro, diferenciado e escolhido.

> Mas o dinheiro às vezes não ajuda. Mas se tiver, vou fazer. Vou tentar. Vou ver mais no final do ano, quando acabar os estudos aí eu vou entrar de cabeça. Eu penso mais em Odonto. Porque eu gosto mais. Primeiro porque eu gosto né. Nem tanto pelo mercado de trabalho porque, praticamente em cada duas esquinas tem um

> dentista, hoje. Mas é mais por gostar mesmo (Carlos, Escola Beta, 2000).

O Marcelo, o Waldemar e o Wagner pensam o trabalho mais sob o prisma da autonomia, da realização pessoal e pela possibilidade de ser "livre" para poupar e adquirir os bens que pretendem consumir.

Marcelo vive com a mãe, cabeleireira/esteticista sendo o caçula de uma família ampliada: o pai casou-se duas vezes e separou-se duas vezes também. Tem cinco irmãos. O trabalho para ele representa a autonomia e ser responsável pelo seu próprio sustento. Começou como auxiliar de escritório e em 2000 trabalhava no carregamento de caminhões para a C&A. Trabalho mais braçal que o outro, e também sem registro em carteira. Pensa como jovem escolar, fazer faculdade, curso de Direito, que "*fornece muitas opções no mercado de trabalho"*. No presente, submete-se a trabalhos precários, desvalorizados socialmente, mas que vão lhe permitindo adquirir experiência na cultura do trabalho. Afirma gostar do ambiente de trabalho: a dimensão social compensa o aspecto simbólico negativo:

> Eu trabalho na C&A. Eu trabalho no caminhão. Carrego e descarrego o caminhão. (rindo) Dá para levar. Não sou registrado, ainda, não porque não saiu o exército. Eu preciso ver se vou ser dispensado ou não. Ainda estou na fase de alistamento. Só quando eu for dispensado é que vão fazer o registro na minha carteira. Senão... Tipo assim, não é todo trabalho que a gente gosta, que a gente faz. Mas lá eu gosto, embora seja um trabalho bem braçal, assim. É um trampo que você sabe que não vai dar futuro prá você. Mas eu me sinto bem trabalhando lá. Tenho medo sim, do desemprego. O trabalho, hoje, na minha vida representa sustentação própria e experiência para o futuro. O trabalho representa que no futuro eu posso ter autonomia. Por enquanto não dá prá dizer que eu me realizo no trabalho. A resposta é não (Marcelo, Escola Alfa, 2000).

No futuro o Marcelo não pretende trabalhar como empregado. Almeja realizar-se no trabalho, sendo autônomo, proprietário, ou numa carreira em que seja independente.

Waldemar é filho mais velho, cujos pais separaram-se quando criança e sua mãe voltou a casar-se com um militar aposentado. Freqüenta a Igreja Batista. Durante muito tempo procurou emprego e conseguiu o seu primeiro como auxiliar de escritório, estagiário, sem registro, ganhando R$ 300,00 por mês. Após nove meses no emprego dizia do sentido do trabalho: *"O trabalho em minha vida representa alegria, representa importância pessoal, e orgulho também. Representa se sentir útil à sociedade"* (Waldemar, Escola Alfa, 2000).

Prestou vestibular em Educação Física, está cursando, e pretende *"ter uma vida profissional bem sucedida no futuro,* sendo *personal-trainer"*. A condição social de sua família era razoável, não precisando trabalhar para sobreviver, mas sim para conquistar independência e realização pessoal. Observamos em seu depoimento que ao lado da afirmação de si pelo trabalho, a idéia do dever para com a sociedade *sendo útil* a esta.

Como lutou muito pelo primeiro emprego seu depoimento é revelador da dimensão que o trabalho ocupa na constituição de sua identidade, no sentimento da independência pessoal, sendo o *não emprego* sentido *como "tristeza, falta de importância pessoal, vergonha e inutilidade perante a sociedade*".

Para o Wagner o trabalho significa independência hoje e no futuro, autonomia, com o objetivo de alcançar uma atividade lucrativa e que lhe garanta realização pessoal, no sentido de ganhar o suficiente para "*conseguir as coisas que eu quero ter"*. Começou como pacoteiro, garoto com doze (12) anos. Salário mínimo, gorjetas, sem registro. Antes o pai era motorista de ambulância de um Hospital Municipal, ganhava pouco, é verdade, mas o suficiente para sobreviverem. O que ganhava era para as suas próprias despesas. Depois, o pai entrou para o ramo do transporte alternativo como "perueiro" e a situação da família melhorou. Mas desde o começo, tudo o que o Wagner ganhava era para o seu próprio consumo. Gastava com suas roupas, com seu som e guardava a sobra do salário. Comprou um carro só seu.

> Eu trabalho no balcão. Eu atendo telefone, eu faço nota fiscal, eu faço bastante coisa ali. O trampinho tem hora que é meio corrido. Eu gosto de trabalhar assim. É um trabalho leve, não é um trabalho da pesada. Futuro, futuro, não vejo neste trabalho. Eu acho que não. Ali não tem como progredir. Mas mesmo que eu tivesse eu não quero, porque eu quero para o futuro abrir uma loja prá mim. O trabalho para mim significa conseguir as coisas que eu quero, não é mesmo? Já consegui comprar o meu carro, estou pagando os meus cursos, um monte de coisa. Aí, depois que eu terminar o curso e chegar aonde eu quero, aí faço um acordo com a firma e vou fazer o que eu quero. O trabalho é uma ótima coisa porque eu posso ganhar meu dinheiro e comprar ou investir no que eu quiser. O que eu ganho é só meu. No futuro, talvez achar um emprego bom, com boas condições de salário para eu ter meu capital (Wagner, Escola Beta, 2000).

O Wagner, no final de 2001 saiu do emprego e começou a realizar o seu projeto de trabalhar por conta própria, estando como motorista numa "perua" de seu pai, no ramo do transporte alternativo. O trabalho não tem aquela conotação de uma realização pessoal pelo trabalho em si, mas pelo que ele lhe propicia em termos de capital econômico.

Para o Rodrigo ser bem sucedido no trabalho depende de um modo de ser - *conviver bem com as pessoas, ser responsável, tratar bem o cliente.* O trabalho é uma contingência natural da vida:

> Eu gosto. Do ambiente de trabalho, do serviço Ganho razoável. De 2 a 3 salários. Por enquanto não tenho registro. Converso, tenho amizade com todo mundo. Só que lá tem controle sobre a conversa. Tem que ter, tem que uma certa norma. Que é para evitar muita bagunça, né. Então eles controlam. Não tenho medo do desemprego). Eu tenho consciência de que eu trabalho direito. Eles até me elogiam direto. E mesmo trabalhando lá, o pessoal que convive comigo e às vezes tem emprego assim e me chamam prá trabalhar. Então tenho prá onde ir, se eu sair de lá. O pessoal já me conhece e sabe que eu tenho uma certa consciência. No trabalho tem que ser dez (10). O cara para trabalhar tem que fazer bem feito.

> Neste trabalho que eu exerço, atualmente, precisa ter um pouco da noção que a escola passa. Precisa saber como trata um cliente, saber se pôr na empresa, sua posição. Saber se colocar na empresa. Agora eu já estou passando para o cargo de caixa. Hoje já tenho que prestar mais atenção à matemática, da escola, porque tem fechamento de contas, tem que mexer com os computadores, porque lá é tudo computadorizado (Rodrigo, Escola Beta, 2000).

Nesse depoimento uma dimensão que se sobressai é a dimensão social: a conviviabilidade, o ambiente, o modo de agir com clientes, a norma que controla o comportamento dos empregados, dentro ainda de uma ética convencional do trabalho realizado com responsabilidade, sendo que garantir empregos futuros depende da dedicação pessoal, da qualidade de ter "*consciência para o trabalho"*. O trabalho atual representa aquisição de experiência profissional, no caso, aprender as regras do trabalho. Advoga para si um trabalho que o absorva menos, no futuro:

> Eu pretendo trabalhar um pouco menos, para ter um pouco mais de lazer, para curtir um pouco mais a vida. Gostaria de ter mais tempo para conversar com os amigos, passar os problemas para eles, eles passam os deles para mim. A gente conversa. Aí a gente começa a entender mais o que se passa em sociedade. É do convívio com os amigos que eu sinto falta. Aproveitar que eu ainda sou jovem que não tenho família, para passear bastante (Rodrigo, Escola Beta, 2000).

O Denilson vê em seu trabalho tudo: *sobrevivência, possibilidade de lazer, saúde, amizade.* Não tem de fato quem o ajude hoje: o pai faleceu, o irmão solteiro está desempregado. É o responsável por si mesmo. Mas procura realizar o seu trabalho realizando-se,

> O trabalho para mim além da sobrevivência é a possibilidade de lazer, saúde e amizade. É tudo. Eu dependo dele. No futuro espero um salário melhor, condições melhores e menos descontos. Me realizo no trabalho por enquanto, sim. Eu gerencio uma rede de computadores. Eu faço consultas. Fui aprendendo no trabalho.

> Como eles dizem como auto-didata. Fui aprendendo. Trabalhei na CPFL, tive alguma noção lá, daí fui observando e fui aprendendo. Ganho (mais ou menos R$ 510,00 por mês, bruto; com descontos fica em menos de R$ 400,00). Tenho contrato. Entrei lá na empresa como auxiliar de escritório, continuei contratado como auxiliar de escritório; só que não desempenhando mais as funções de auxiliar de escritório (Denilson, Escola Alfa, 2000).

O Denilson em 2001 obteve uma melhoria salarial, sendo contratado como analista técnico, estando sempre atento às oportunidades de "*aprendizagem e crescimento profissional*" pagando cursos, um deles sobre Engenharia de Rede. O trabalho é uma fator central em sua inserção social, encontrando apoio "moral" das irmãs casadas, do irmão solteiro, com quem vive, da mãe, que voltou para Minas após perder o marido e dois filhos, um por derrame, um filho por acidente de trabalho e outro filho vítima da violência.

O Augusto estuda forçado e trabalha como uma obrigação natural da vida. Trabalha para se sustentar, às vezes ajudando o pai com o que sobra do seu salário, um salário de R$ 250,00 por uma jornada de oito horas diárias, de segunda a sábado de manhã. Tem a vantagem de ser registrado e de gostar do trabalho, afinal não é muito repetitivo, é mais braçal, e se relaciona bem com o patrão. Também diz ser sério e responsável no trabalho e fazer o oposto do que faz na escola. Apesar disso diz que pretende procurar um outro trabalho "*quando passar a fase do Quartel",* que pague melhor.

> Eu me dou muito bem com o meu patrão. Lá no serviço eu não faço bagunça, sou sério. No serviço eu sou sério. Só na escola que eu gosto de fazer bagunça. De vez em quando eu ajudo o meu pai com o meu salário Ruim é o salário que é muito pouco. Não ganho muito bem não. Eu preciso arrumar um trabalho melhor, quando passar a fase do quartel (Augusto, Escola Beta, 2000).

O Augusto apresenta atitudes na escola e no trabalho muito semelhantes a dos "*rapazes"* estudados por Willis (1991). Tal como eles, o trabalho manual "*é gostoso"* e todos os trabalhos se parecem na medida em que se trabalha para ganhar um salário, para sobreviver, para se manter. Interessante a observação de Willis (op. cit.) a respeito da

correlação entre rejeição da escola, valorização do trabalho manual e a vinculação entre o trabalho manual e a afirmação positiva da masculinidade.

> O trabalho manual está revestido de qualidades masculinas e adquire certas conotações sensuais para os "rapazes". A dureza e a dificuldade do trabalho e do esforço físico - em si mesmo e na divisão do trabalho e por causa de sua lógica estritamente capitalista, um trabalho sem nenhum heroísmo ou grandeza intrínseca - adquirem brilhos e profundezas masculinas e uma importância que vai além do trabalho em si. Sejam quais forem os problemas específicos, por assim dizer, da difícil tarefa, eles são sempre essencialmente problemas masculinos. São necessárias capacidades masculinas para lidar com eles (Willis, 1991. p. 186).

E o Augusto, com sua atitude perante o trabalho associada à sua rejeição à escola e ao trabalho mental, denota uma posição semelhante.

O trabalho, na visão da Carolina, filha de Químico de grande empresa multinacional, tem um papel de realização em sua vida. Não se trata de realização pelo conteúdo do trabalho em si, mas sim pela independência que possibilita.

> Pretendo continuar trabalhando sempre. Para a gente crescer independente. Não ficar dependendo de pai, de mãe, marido. Ser independente é outra vida, porque se precisa ajudo em casa e tenho minha independência também (Carolina, Escola Beta, 2000).

Afirma adorar o seu trabalho, pelo ambiente agradável, auxiliar de escritório e o que ganha, R$ 250,00 é suficiente para o que pretende na vida. Notamos que a dimensão social do trabalho é muito valorizada, bem como a dimensão simbólica externalizada na questão da independência.

A Sônia vinda de uma família das camadas médias que passou por uma descensão social não vê o "trabalho" como um ente genérico: para ela há trabalhos e trabalhos. E ela não aceita "*qualquer um desde que seja digno*", como a Deise ou a Jurema. Quer trabalhar, porém em serviços com um certo *status*. Em abril de 2001 estava trabalhando

como vendedora numa loja do Shopping, conseguindo de alguma maneira se sustentar, sobretudo porque órfã de pai, e com a mãe doente, sem conseguir trabalhar, passa a depender muito de si e de seu trabalho. Acredita também que para arrumar emprego precisa conhecer alguém que dê indicação:

> É difícil arrumar emprego quando você não conhece ninguém. Por exemplo eu, se vou procurar emprego no Shopping eu conheço muita gente. Prá mim não é tão difícil assim. Por exemplo, na TESS, meu irmão trabalha na TESS, ele ganha muito bem lá pela idade dele. Aí minha irmã conhecia o supervisor de lá, entendeu, então, já chamou meu irmão, aí ficou mais fácil, porque senão ... Só que para trabalhar na TESS tem que ter Faculdade. Então tem que primeiro entrar na Faculdade para depois entrar lá. E também, não sei se com certeza eu vou entrar, mas que ele vai ajudar, vai. Agora sim, você bater numa porta sem conhecer ninguém ... (Sônia, Escola Alfa, 2000).

A Jurema, vinda do norte de Minas, arrumou trabalho "*em casa de família*". Registrada dizendo não ganhar bem. Ganha R$ 270,00 por um trabalho de cinco horas por dia. "*Pegou*" esse trabalho porque o mercado de trabalho está difícil. Sente-se bem no trabalho, porque seus patrões *"são pessoas entendidas, que a toda hora estão dando toques, informando"*. No entanto queixa-se do preconceito em torno da "empregada doméstica". Muitas vezes não gosta de dizer para os outros o seu trabalho porque as pessoas se espantam:

> "Imagina, você está brincando, não é"? Porque acham que eu tenho capacidade de ser uma pessoa que tem serviço melhor. Inclusive eu já arrumei serviço melhor. Mas veja bem: quando você já tem conta para pagar você fica naquela dúvida se vai ou não dar certo. Alguns não têm carteira assinada, com um salário bem alto, mas sem carteira assinada, etc e tal. E eu sou assim antes ficar com o certo do que o duvidoso. *Mas eu me sinto muito diminuída em ser empregada doméstica. É horrível, a reação das pessoas. Como eu fico chateada, minhas amigas dizem: Jurema, não liga com isso não. Porque veja bem, você está trabalhando honestamente*. É

> exatamente isso, é o único meio que eu arrumei para pagar os meus cursos, que eu tenho que fazer isso, que é o que o mercado de trabalho está exigindo hoje em dia (Jurema, Escola Beta, 2000).

O relato da Jurema denota a importância da segurança no trabalho. Ela dizia que nesse trabalho, "*não temia o desemprego"*. Preferia manter o emprego que não gostava pelo estigma que carrega, do que arriscar em um outro que não sabia se iria dar certo. Porque para a Jurema o trabalho:

> É o único meio de conseguir parte do que quero e é minha subsistência. E é o único meio que eu tenho de ter uma ascensão, além de melhores condições trabalhistas e salarial (Jurema, Escola Beta, 2000).

Porque a Jurema tem no trabalho e na escola conjugados, um projeto de ascensão social. Disse claramente:"Terminei o noivado porque meu sonho era vir para cá, estudar e tentar uma vida melhor. Quero ter estabilidade financeira e profissional e só depois me casar". Pretende fazer faculdade, um curso de Tecnologia em Aeronáutica, ou Engenharia Civil, onde espera se realizar no trabalho. É para ela as dimensões instrumental, social e simbólica estão estreitamente ligadas entre si e sua visão enquadra-se no padrão da ressignificação do valor do trabalho, conciliando o constrangimento ao trabalho com a realização de si. A centralidade do trabalho é manifesta, pois dele espera: sobrevivência, independência, segurança, realização de si e ascensão social.

A condição da Jurema e também da Maria, Camila e Paloma nos coloca à frente com a condição das mulheres em torno do trabalho doméstico.

Como nos mostra Madeira (1997, p. 104) 30% das adolescentes do sexo feminino trabalham, sendo que um quarto ficam na condição de *domesticidade excludente,* ou seja, dedicam-se exclusivamente aos afazeres domésticos. Observou também que muitas não trabalhavam fora de casa pela dificuldade de arrumar emprego. Havia uma oferta maior de empregos para as mulheres no setor do trabalho doméstico, enquanto que os rapazes acabavam sendo beneficiados, porque a maior parte das ofertas de empregos para jovens atendiam a um perfil masculino tais como *office-boy*, empacotador, entregador, etc.

Constatou também, que quando pertencentes aos setores mais empobrecidos, as meninas, acabam confinadas aos afazeres domésticos e entram por um caminho do qual raramente se evadem: o da domesticidade excludente, da dona de casa ou da empregada doméstica (mensalista ou diarista). Constatou uma ampliação da escolaridade das mulheres e quanto ao trabalho como empregada doméstica, uma grande resistência das adolescentes.

As mães também rejeitam esse trabalho para suas filhas. Segundo Madeira, um arranjo muito comum é as filhas ficarem em casa, cuidando da casa, dando o suporte para que a mãe vá trabalhar, como doméstica, provavelmente recebendo salário maior do que as filhas adolescentes. Com isso evitam o "estigma" de domésticas para suas filhas, possibilitando a elas estudarem mais e conseguirem um emprego melhor, e mais "digno".

> Ou seja, filhas em casa e mãe no trabalho doméstico remunerado - faz parte do projeto de mobilidade social das mulheres pobres (Madeira, 1997, p. 105).

E assim resistem ao que lhes é destinado "naturalmente" com um arranjo vantajoso, segundo a autora, pelas razões expostas acima, e por abrir a possibilidade de sair do "circuito fechado" do trabalho doméstico.

Essa questão da resistência e do estigma do trabalho doméstico nos remete ao caso da Paloma.

A Paloma vive numa família monoparental, chefiada pelo pai. O casal separou-se em Minas e vieram para Campinas, com exceção da mãe. Desse modo a Paloma não poderia lançar mão do esquema citado por Madeira (op. cit.). Com as dificuldades para arrumar trabalho e as grandes carências de sua família - só o pai trabalhando como ajudante de pedreiro, com quatro filhos, e sendo a Paloma a filha mais velha, esta acabou arrumando emprego como doméstica. O pai, posteriormente foi trabalhar na Motorola, mas ela permaneceu no mesmo trabalho. Rejeitou esse fato e quando por ocasião da entrevista, nos relatou em detalhes que trabalhava na Dako, no período noturno, o tipo de função que desempenhava, salário, etc.

> Eu agora, estou trabalhando na Dako. Ganho R$ 1.200,00 por mês. Eu trabalho no setor de eletro-erosão. Trabalho das 11:00 horas da noite às 7:00 horas da manhã.. Bem, a gente ... Bem a Dako faz fogão, geladeira, microondas. Então a gente mexe com a parte interna dos eletrodomésticos. Então, eu monto a parte interna deles Antes eu trabalhava no setor de montagem. Daí eles me chamaram, deram uma avaliação, né. Para a gente poder subir de cargo. Daí eu consegui passar, e então, agora eu estou trabalhando neste outro setor (Paloma, Escola Beta, 2000).

> Bem a gente tem que saber assim ... mexe muito com a parte de física, um pouco de química e um pouco de matemática. Então a gente tem que ser bom nestas três matérias. É eu uso isso (*esses conhecimentos*) no meu trabalho. Eu gosto do meu trabalho (Paloma, Escola Beta, 2000).

Em maio de 2001, num contato telefônico, atendido pelo pai esse nos relatou que a Paloma sempre trabalhou como empregada doméstica. Aquela descrição referia-se ao trabalho do tio.

Consideramos esse incidente um dado relevante por nos dar a dimensão da rejeição ao trabalho da empregada doméstica, a ponto da jovem informante ocultar sua situação ocupacional para livrar-se do estigma. E de como projetou para si o trabalho do tio: um trabalho estável, bem remunerado, e sobretudo, com reconhecimento social, uma vez que para as camadas populares, com tradição nas classes trabalhadoras, o ideal almejado é um emprego numa grande empresa, que melhor garanta aos seus empregados direitos trabalhistas e sociais.

De qualquer forma, observamos no caso da Paloma, o sentido do trabalho como necessário por uma questão de sobrevivência em primeiro plano. Não se trata de escolher trabalho, mas de "pegar" o trabalho que aparece, numa visão bem instrumental, de fonte de provimentos, e subordinada à etica tradicional do trabalho. Esta visão fica mais claramente explicitada no depoimento da informante sobre o desemprego:

> Olha, eu ficaria desesperada, se ficasse desempregada, porque eu tenho que ajudar o meu pai a criar os meus outros três irmãos. Mas como eu já estou no 3º colegial, já tenho experiência de ter trabalhado em outra firma, acho que não ficaria muito difícil para mim arrumar outro emprego. Acho que todo mundo tem que ficar atento, né, porque ele (o desemprego) pode pegar qualquer um.. O trabalho é importante porque nos ajuda financeiramente e somos úteis em alguma coisa (Paloma, Escola Beta, 2000).

Não fala em realização pessoal, mas em "*ser útil em alguma coisa*", explicitando a idéia do dever cumprido, embora pense na realização possível, pelo menos através de um trabalho com reconhecimento social.

Dedicam-se às atividades domésticas não remuneradas, a Maria, que não conseguindo emprego e não sendo casada, depende da mãe, uma pensionista e dos favores do irmão e a Camila, casada, com uma filha pequena, só pretendendo trabalhar fora, quando puder mandar a filha para a escola. A visão de ambas em relação ao trabalho que realizam é a do dever para com a família, uma retribuição pelo que recebem em termos de serem sustentadas. No caso da Camila, é uma opção, mas no caso da Maria, é fruto das circunstancias; não conseguindo emprego, cansou-se de procurar e resolveu assumir o trabalho doméstico, configurando o desemprego oculto.

> Eu cuido da casa. Prá mim eu não acho muito legal, mas em vista de eu estar ajudando a minha mãe, prá mim está ótimo. Procurei e procuro emprego até hoje, mas está difícil. Eles pedem computação, datilografia e eu não tenho curso nenhum por enquanto. Estou pretendendo fazer, em vista dos serviços. Você vai atrás de um serviço, qualquer um, eles pedem com experiências, cursos. E experiência que eu tenho é como secretária, de odontologia, ainda. Eu trabalhei quatro anos, dois registrada e dois não. Me sinto um pouco desempregada sim, mas ajudando minha mãe, para mim está bom. Mas, gostaria sim de trabalhar fora (Maria, Escola Beta, 2000).

Esse depoimento fortalece as conclusões de Madeira (1997) de que muitas vezes as jovens não trabalham fora porque as ofertas de trabalho, fora do âmbito doméstico, são escassas.

Quanto ao desemprego, não existe relato que o valorizasse de alguma maneira, mesmo diante da insatisfação com o trabalho. A grande maioria atribui o desemprego à forma como a sociedade está organizada: 77,5% na Escola Alfa e 66,7% na Escola Beta. Apenas 6,3% dos alunos da Escola Beta e 5% da Escola Alfa consideram o indivíduo como responsável pelo seu desemprego. A essa questão não responderam 12,5% dos jovens na Escola Alfa e 22,9% na Escola Beta; e responderam não saber, 5% na Escola Alfa e 4,2% na Escola Beta.

Do mesmo modo que os resultados encontrados por Bajoit-Franssen (1997) os jovens entrevistados relatam experiências negativas com o desemprego, revelando sentimentos de humilhação, inutilidade; e o tempo liberado do trabalho é vivido como um tempo para se auto-formar, fazer cursos, ou ainda é preenchido exaustivamente com a busca do trabalho. Alguns relatos foram particularmente importantes por nos dar a dimensão do sofrimento vivido pelos desempregados, que nos permite apreender como o desemprego é percebido/vivido pelos jovens estudantes trabalhadores.

O desemprego, na realidade, equivale à negação do acesso aos provimentos básicos, à saúde, ao consumo de roupas, medicamentos, materiais escolares e formas de lazer. Significa viver de uma forma não digna, sobretudo para aqueles que não possuem nada além do salário.

Os jovens das camadas populares que participaram desta pesquisa não demonstram rebeldia contra as dificuldades de toda ordem que enfrentam, porém de um modo geral, sofrem certa desilusão em relação às oportunidades que pensavam ter. E resistem o quanto podem aos trabalhos mais desqualificados.

É o caso do João Paulo. Começou a trabalhar na firma de limpeza de piscinas aos dezesseis (16) anos lá ficando até os vinte e um (21). De família simples, migrantes de Minas, tinha expectativas de arrumar um emprego melhor:

> Depois eu quis sair; trabalhei lá quatro anos e meio e depois eu pedi para sair. Trabalhava com o Augusto e com o Júnior e com o Jefferson, também. Aí eu pedi para sair e agora eu estou desempregado. Foi uma opção pelo lado do serviço, porque como eu te disse eu não estava mais gostando do serviço porque estava atrapalhando as costas, os braços, então eu pedi para sair. Não, e não dava futuro também. Não, não é pesado. É puxado e muito cansativo. Era registrado, tudo certo. Entrei lá com dezesseis (16) anos. E agora estou com vinte e um (21) (João Paulo, Escola Beta, 2000).

E sobre o desemprego:

> Mas eu estou me sentindo um rejeitado, por estar desempregado. Porque eu não gosto de ficar parado. Gosto de estar trabalhando... Sim, me sinto rejeitado porque fazem a entrevista e mandam esperar o resultado. E nunca chamam. Umas sete entrevistas eu já fiz. Olha, só estava selecionando mas não dizia para que era: se era Produção, almoxarifado de uma empresa. Acho que era como operário. É uma firma de fibras óticas que está abrindo. Aqui no Guanabara ... Eu não gosto de ficar parado, estou me sentindo mal (João Paulo, Escola Beta, 2000).

Esse relato foi em agosto de 2000. Segundo a mãe e a avó, o João Paulo tem muita força de vontade e não se deixa abater e por isso consegue as coisas que quer. E enquanto não arrumava emprego, fazia "bicos", não parava um segundo, mas sem dinheiro não ficava:

> O João Paulo não fica em casa de jeito nenhum. Mesmo quando tava procurando emprego e não aparecia, eu dizia prá ele: "Calma, filho. As coisas acontecem na hora certa. Você tá passando fome? Não. Então, não precisa desesperar. Uma hora aparece. Mas ele tá sempre indo atrás, sem descanso" (D. Maria, mãe do João Paulo, 2000).

O João Paulo é elogiado pela mãe e avó por esse seu modo de não desistir, de ir atrás do trabalho, fazer os bicos que aparecem sem perder o seu objetivo que é um trabalho melhor. É uma disposição para o trabalho adquirida pela socialização familiar, compatível com a ética convencional do trabalho. A sua postura diante do desemprego de ocupar-se, no entanto, não elimina os sentimentos de humilhação do desemprego.

Em dezembro consegue um emprego na Antártica, realizando o que esperava, por enquanto: arrumar um trabalho melhor, numa empresa que paga um salário melhor R$ 600,00, com registro, das 15 às 23 horas, com condução da firma e com direito a um curso no Senai, pago pela Ambev.

Diferente a situação da Magda. Trabalhou sete (7) anos na Danone, no setor de balas, como maquinista. Saiu porque foi despedida, ficando desempregada:

> Porque quando eu saí da firma, faz um ano e meio que me mandaram embora, eu não consegui mais nada até agora. Só bico: um servicinho aqui, outro ali. Eu estou desempregada. Nossa!!! Já há um ano e meio. Eu fiz, já mandei acho, que mais de duzentos currículos e nada. Cursos que fiz..... já fiz curso em Valinhos. Não consegui nada até agora. Mandei currículo para firmas pequenas e grandes e nada. Tá muito difícil. Nem faxina, hoje, a gente encontra mais!!... "Eu sempre trabalhei desde os treze (13) anos. Eu sempre fui acostumada a comprar as minhas coisas - mesmo o óculos, as lentes, o meu sustento, a minha roupa, ... as minhas irmãs, meus irmãos também... tudo sempre, desde novos fomos trabalhando. Então, eu aprendi, eu gosto ... (Magda, Escola Alfa, 2000).

Um dos motivos de sua ansiedade foi a perda da independência ligada a possibilidade de dispor do seu próprio dinheiro para a compra de pequenas coisas, passando a tudo depender do salário restrito do marido:

> Porque eu sou assim: se eu tiver o meu dinheiro, eu saio da firma e passo na cidade e vejo alguma coisa, principalmente para os filhos, porque a gente sempre fica em terceiro lugar, eu comprava. E agora já não dá mais pra mim fazer isso porque eu dependo dele, né (Magda, Escola Alfa, 2000).

Em seu depoimento a persistência do desemprego a levou a fazer vários cursos como dois de Computação, um de Secretária Executiva, Inglês, Curso de Qualidade e um curso do SEBRAE, procurando conseguir a "qualificação" que o mercado exige. Ou seja, o que aparecia de curso fazia. Tomou a si a responsabilidade por qualificar-se, tentando superar o desemprego, porém cada vez mais frustrada e apenas alimentando a rede de cursinhos "fast", no formato de módulos, que proliferam por toda parte, com a aparência de cursos sérios, e criando nos jovens a expectativa de que conseguirão trabalho, porque melhor qualificados.

Em abril de 2001, retomamos o contato e soubemos que em janeiro de 2001 conseguiu um emprego, no período noturno numa empresa terceirizada que prestava serviço para a Telefônica. Em 30 de abril a firma iria fechar e a Magda estaria, novamente desempregada, reiniciando o percurso por novo emprego. Ganhava R$ 300,00 por mês, para trabalhar das 21 horas às 6 horas da manhã, para fazer serviço de escritório. E é essa a situação dos jovens, vivendo a precariedade e a vulnerabilidade do mundo do trabalho, e, como conseqüência, sofrem alterações em sua subjetividade. Com isso sentem perda da auto-estima, vergonha e humilhação. Muitos dizem temer o desemprego, mas aqueles que o vivenciam apresentam um relato mais ou menos semelhante, como, por exemplo, o do Waldemar:

> Estar desempregado é muito ruim. É uma situação difícil onde você tem que ter bastante paciência, não se desesperar, continuar prosseguindo e não parar. E continuar lutando até conseguir. Que quem procura sempre acha. Mas é uma situação difícil, tem momentos que você se sente inútil, porque você não está empregado, nunca te dão chance para você exercer alguma função. Você se sente humilhado, rejeitado, sem futuro. É bem difícil administrar isso. Conseguir um trabalho hoje é como achar ouro e prata numa mina (Waldemar, escola Alfa, 2000).

Embora no presente estudo, a questão de gênero tenha sido abordada superficialmente, observamos que dentre os jovens entrevistados num total de vinte (20), nove (9) rapazes e onze (11) moças, no final de 2001 todos os rapazes estavam

empregados, sendo que no período de 1999 a 2000 vários mudaram de emprego, mas apenas dois tiveram maiores dificuldades para conseguir trabalho, sobretudo porque esses dois foram um pouco mais exigentes, quanto ao tipo de trabalho.

Quanto às mulheres entrevistadas seis (6) estavam sem trabalho em 2000 e dessas apenas uma conseguiu emprego estável, como caixa de supermercado, duas conseguiram trabalho temporário e duas permaneceram no trabalho doméstico, e outra continuou desempregada. Não computamos a Élida que se reconhce como estudante e que não estava procurando emprego.

Na tentativa de apreendermos as representações do grupo estudado sobre o emprego, opções de trabalho e alguns valores referentes ao sucesso na vida, utilizamos as informações colhidas no questionário aplicado nas duas escolas. Observamos coincidências nas respostas dos jovens da Escola Alfa e da Escola Beta: o fator mais importante num emprego é um *bom salário,* numa distribuição de 60% das respostas na Escola Alfa e 54% na Escola Beta.

Em segundo lugar, na Escola Alfa, revelando um movimento em direção à nova ética do trabalho, 52,5% relacionaram o bom emprego com *prazer e realização pessoal* seguido de *segurança e estabilidade* 32,5%, e em quarto lugar, a *possibilidade de fazer carreira* com 30% das respostas. Na Escola Beta, após o bom salário, o item considerado mais importante foi *segurança e estabilidade,* com 37,5%, seguido da *possibilidade de fazer carreira* com 31,2 %, numa demonstração da não aceitação dos trabalhos temporários e da rotatividade de mão-de-obra predominante. E a *realização profissional e o prazer,* na Escola Beta, ficam na quarta colocação com 27,08% das escolhas.

Quanto ao significado do trabalho em suas vidas, observamos que para 25% dos jovens da Escola Beta ele está vinculado à *sobrevivência.* Na Escola Alfa apenas 5,3% evidenciaram essa vinculação. Consideramos tais dados reveladores de uma tendência em direção a uma nova concepção do trabalho, em que ganha importância o conceito de satisfação e de auto-realização através do mesmo; e essa concepção se desenvolve com maior vigor na proporção inversa às necessidades básicas ligadas à sobrevivência no espaço

social. E, para aqueles que *"trabalham no que aparece",* que é o caso da maioria, de fato, a visão instrumental do bom salário é a que prevalece.

Sobre o significado do trabalho na vida das mulheres, na Escola Beta, responderam significar *independência* 41,7% e *sobrevivência 33,3%.* Na Escola Alfa, 5,6% das mulheres vincularam o trabalho à conquista *da independência* e 11,1% à *sobrevivência.*

As opções de trabalho mais apreciadas pelos alunos coincidem nas duas escolas e são, em ordem decrescente: *Serviço de Escritório* (55% na Escola Alfa e 58,3% na Escola Beta); *Serviço no Comércio* (55% na Escola Alfa e 47% na Escola Beta) seguido de *Trabalho em Fábricas e Indústrias* com (54,16% na Escola Beta e 20% na Escola Alfa).

Na Escola Alfa, ser *atriz ou modelo* alcançou o índice de 27,5% cada, mas como opção feminina. E, na Escola Beta ser *jogador de futebol* alcançou 31,25% das respostas como opção masculina, representando aspirações de ascensão social por estas vias, que alguns casos exemplares dentro desses "modelos de sucesso" têm servido para preencher com ilusões o imaginário dos jovens.

Os tipos de *trabalhos rejeitados mas aceitos por necessidade* refletem, algumas diferenças sociais existentes entre as duas clientelas. Enquanto que na Escola Alfa as opções ficam com *Office-boy* (41%), *serviço de limpeza* (37%) e *trabalho em creches* (39%), na Escola Beta as opções foram *Office-boy* (32%), *serviço de limpeza* (32%) e *trabalho doméstico* (32%), este pouco cogitado por alunos da Escola Alfa. Na Escola Beta, as mães de alunos são, em grande número, empregadas domésticas, mensalistas ou diaristas.

Demonstrando um certo consenso, nas respostas dadas aos trabalhos rejeitados de qualquer maneira, em ordem decrescente foram citados: a *venda de drogas ilegais* com rejeição de 80% na Escola Alfa e de 90% na Escola Beta; *a prostituição* com rejeição de 72% na Escola Alfa e de 62% na Escola Beta, seguida pela *profissão de garoto/a de programa* com 60% de rejeição, na Escola Alfa e na Escola Beta.

Quanto aos valores morais referentes ao sucesso na vida, a grande maioria das duas escolas atribuem-no ao esforço pessoal nos estudos e no trabalho (75% na Escola Alfa

e 62% na Escola Beta). Observa-se, pelas próprias informações dos jovens sobre sua atitude no trabalho, que de um modo geral a postura é de conformação com os padrões normativos dominantes, dentro da ética convencional do trabalho.

Grosso modo, consideram ser mais difícil arrumarem empregos, na atualidade. Este fato foi constatado por 82,5% dos alunos da Escola Alfa e por 62,5% dos alunos da Escola Beta. Não possuímos dados que nos informem sobre essa diferença. Deduzimos, cruzando informações, que alguns jovens da Escola Alfa são mais exigentes, não aceitam empregos considerados como desqualificantes socialmente. Por exemplo, não encontramos dentre as alunas dessa escola que procuravam emprego, aquela que se dispusesse a trabalhar como empregada doméstica, o que não ocorria na Escola Beta, onde várias informantes trabalhavam como babás, ou domésticas.

Pediu-se a eles que indicassem três fatores que julgavam os mais importantes para que alguém arrumasse emprego. Para os alunos da Escola Alfa o fator mais importante é *gostar de trabalhar* com 62% das respostas, em segundo lugar, *ter feito um bom curso,* com 47% de respostas e em terceiro lugar, com 37% de respostas *ser agradável.* Para os alunos da Escola Beta, em primeiro lugar para arrumar emprego a pessoa deve *gostar de trabalhar* e deve *ter boa aparência* com 69% de respostas, e 37% indicaram que deve *fazer um bom curso*. Interessante o fato apontado por estes alunos, com situação social mais precarizada, que ao atribuírem valor à aparência física estão dizendo do preconceito de raça e de classe dos agenciadores de mão-de-obra, dos quais são vítimas.

Observa-se que, também nesta questão, as suas respostas atribuem responsabilidade maior ao próprio agente que procura emprego, ignorando os fatores do contexto sócio-histórico. Neste sentido há uma convergência entre esses resultados e os obtidos na pesquisa por Chiesi e Martinelli (1997), com jovens italianos com respeito ao predomínio de uma lógica individual, centrada em atitudes individuais, norteando suas estratégias de participação no trabalho, qualificação profissional, conquista do emprego e permanência. Essa colocação não deixa de revelar uma aparente contradição com sua visão anteriormente colocada sobre o desemprego, como sendo provocado por fatores estruturais. Essa questão nos remete à questão da participação sindical.

Participação sindical: envolvimento restrito

Toda essa reestruturação do campo do trabalho, com a precarização do emprego, a ameaça do desemprego, bem como as mudanças no próprio modo de estar no mundo, instável, vulnerável e fragmentado, refletem-se nas experiências vividas pelos jovens trabalhadores e acabam por interferir na sua forma de participação nos movimentos coletivos e em sindicatos. Todo esse processo tem afetado o próprio sindicalismo de um modo geral, alterando-o qualitativa e quantitativamente, em todas as sociedades industriais, em maior ou menor grau, sobretudo em função das particularidades históricas dos países centrais ou periféricos, principalmente nas questões ligadas aos movimentos sindicais e participação dos trabalhadores. Fala-se em crise do sindicalismo ou de desafios postos aos trabalhadores de todo mundo globalizado.

Antunes (1997, p. 49), ao se manifestar sobre as metamorfoses do trabalho que afetam o sindicalismo nos países centrais afirma:

> Cada vez atuando sob o prisma institucional, distanciando-se dos movimentos sociais autônomos, o sindicalismo vive uma brutal crise de identidade. Penso que se trata da mais aguda crise no universo do trabalho, com repercussões fortes no movimento dos trabalhadores. A simultaneidade da crise, tanto na materialidade quanto na subjetividade da classe-que-vive-do-trabalho, torna-a muito mais intensa.

O autor acima referido levanta a questão da redução do operariado fabril, industrial e da subproletarização do trabalho com o crescente aumento do trabalho precário, temporal, parcial. E com o fosso entre operários estáveis e precários, parciais, "*reduz-se fortemente o poder dos sindicatos, historicamente vinculados aos primeiros e incapazes, até o presente de incorporar os segmentos não estáveis da força de trabalho"* (Antunes, 1997, p. 150).

Há, ainda, a transferência de empresas das regiões fortemente sindicalizadas para regiões com menor tradição sindical, como mostram vários estudos, dentre eles o de Sgreccia (1997). Todos esses fatores aliados a outros fatores contingentes conduzem a mudanças significativas na atuação sindical, privilegiando processos de negociação em detrimento de ações de confronto. Há uma evidente fragilização da capacidade negocial dos representantes dos trabalhadores e uma tendência em se concretizarem perdas progressivas de direitos, arduamente conquistados.

Na Europa, segundo Chiese e Martinelli apenas, 2,1% dos jovens trabalhadores italianos são sindicalizados, numa proporção semelhante à dos espanhóis que é de 1,8% e de franceses que é de 2,2%. Os países europeus, nos quais há mais jovens sindicalizados, são a Alemanha e a Inglaterra, com um índice de 10% cada. Na Itália o índice de sindicalização é muito baixo e segundo os autores citados, deve-se à pouca confiança nos sindicatos que desenvolviam em décadas passadas uma política favorável às grandes empresas, nas quais os jovens eram mantidos à margem, desde o final dos anos 80. Além de terem uma imagem dos sindicalistas ligada, negativamente, àquela de "funcionários do estado, de classe política, e dos membros do governo".

Ainda de acordo com os autores, os sindicatos italianos, também, viam no crescimento do setor terciário e das pequenas empresas uma subjugação aos interesses desreguladores do capital, empresas essas que eram as que mais empregavam o trabalhador jovem. Os jovens também ficavam excluídos das representações sindicais de base, prioritariamente ocupadas pelos membros mais velhos dos sindicatos.

Por outro lado, o estudo acima referido sugere que há uma tendência entre os jovens de acreditarem mais em soluções individuais do que em soluções coletivas, principalmente entre aqueles que se identificam com a concepção de trabalho como espaço para a auto-realização. E os sindicatos, que conseguem, ainda, manter a adesão dos jovens com uma concepção instrumental do trabalho na luta por objetivos ligados a essa visão, não têm respostas aos problemas colocados pelos trabalhadores que mais se identificam com a nova ética do trabalho.

No estudo realizado por Martins (2001) com os jovens metalúrgicos de Osasco, os dados revelam um alto índice de sindicalização comparados aos índices europeus: 48,4% eram sindicalizados contra 51,6% de não sindicalizados. Embora filiados a sindicatos, apenas 19,4% participavam ou freqüentavam o sindicato, enquanto que a grande maioria mantinha-se à parte.

Em nosso estudo, uma pequena minoria dos jovens trabalhadores é filiada a sindicato. Na Escola Alfa 12,5% e na Escola Beta 14,5%. A grande maioria rejeita conversar sobre o assunto e não participa das reuniões sindicais (47,5% da Escola Alfa e 54,2% da Escola Beta) e, também, das eleições sindicais (37% da Escola Alfa e 54,1% da Escola Beta). O índice de não respostas foi elevado: 42,5% na Escola Alfa e de 45,8% na Escola Beta.

Sem uma explicação conclusiva podemos inferir que no caso dos nossos informantes é a própria inserção pulverizada, em empregos, sobretudo, no setor terciário não organizado, em pequenas empresas e em escritórios, residências, configurando um mercado de trabalho extremamente heterogêneo, que dificulta a filiação e a participação mais efetiva em termos sindicais.

Essas dificuldades podem ser somadas a uma infinidade de outras, levantadas em outros estudos mais específicos sobre essa questão, como o estudo dos jovens metalúrgicos de Osasco (Martins, 1997), tais como cansaço, falta de esclarecimento, pouco tempo livre, estratégias empresariais de direcionamento da participação do trabalhador, estratégias empresariais de controle da ação sindical, medo da perda do emprego. Além da associação que podem fazer entre atividades sindicais e atividades políticas, estas últimas, extremamente mal vistas: os jovens distanciam-se das instituições políticas, mais pela rejeição aos políticos, exteriorizando descrença nas soluções coletivas que envolvam a participação política.

Suas representações sobre o trabalho, sindicatos, seleção para o emprego podem denotar contradições observáveis na aparente interiorização do discurso ideológico dominante, conformando-os ao papel subordinado que ocupam no mundo do trabalho, mais ainda, podem significar que experiências negativas vividas no cotidiano, por membros das

gerações anteriores são transmitidas aos jovens como estratégias de sobrevivência no emprego.

Este estudo registra e esboça algumas reflexões sobre processo social de integração do jovem num dos mundos do trabalho: o do trabalho precário, exatamente, o mundo do trabalho que tende a perder o sentido do coletivo pela fragmentação, pela competição acirrada na conquista e manutenção do emprego e pela insegurança crescente que ronda a vida dos trabalhadores, qualificados ou não.

E esse mundo do trabalho é um dos espaços educativos ao lado de outros tantos espaços por onde circulam as pessoas: a família, a escola, o grupo religioso, os grupos de juventude. Cada um desses espaços configuram espaços de vivências sociais, que em conjunto e em interdependência conduzem à constituição da pessoa humana, impregnada de cultura e das especificidades geracionais e de classes.

CAPÍTULO VI

JUVENTUDE, TEMPO LIVRE E PRÁTICAS CULTURAIS

Muitos dos jovens, sujeitos nesta pesquisa, quando perguntados sobre sua condição de jovem respondiam que eram "*metade jovens e metade adultos"* . Mas afinal, o que define a condição de adulto ou de jovem? Para os pesquisadores essa questão é polêmica, induzindo a inúmeras ponderações, dependendo de qual juventude se fala.

Como afirma Bourdieu (1983b), a juventude dos jovens adolescentes, sustentados pelos pais, na condição primordial de estudantes, com grande disponibilidade de tempo a ser preenchido com lazer e esportes programados, com maior acesso a determinados bens culturais que demandam maior capital econômico e mesmo uma certa herança cultural, são tratados como imaturos. Estes jovens vêem o mundo e convivem nele impregnados por esses condicionantes de classe, ora aceitando o controle maior das gerações adultas ora resistindo a ele.

Por outro lado, para aqueles que desde a puberdade vão para o trabalho, ou mesmo antes, na infância, por necessidade ou como obrigação imposta por traços da cultura popular, que vê na prática do trabalho uma forma eficiente de ensinar o "bom caminho" e evitar a marginalidade (Martins, 1997; Madeira, 1997), como já nos referimos anteriormente: o assumir responsabilidades, o pouco tempo livre, o pouco tempo para conversar com amigos, o pouco dinheiro para gastos com o consumo de determinado tipo

de lazer e de bens culturais condicionam uma outra cultura juvenil, própria dessa classe social, a classe trabalhadora.

Para esses jovens, de fato, não é fácil identificar-se com uma ou outra condição, porque para eles a condição de adulto advém das *responsabilidades* assumidas *no trabalho,* e pela maturidade com que enfrentam as dificuldades, carências, *mandos e desmandos sem se perderem na vida.* Serão, então, "jovens adultos" ?

Martins (2000) analisa esse conceito que foi utilizado para dar conta do fenômeno europeu do "*prolongamento da juventude decorrente das estratégias utilizadas pelos jovens para adiar a entrada na vida adulta"* , esta última considerada como sendo aquela fase da vida em que as pessoas possuem "*empregos regulares com família constituída"* (Walther et al. *apud* Martins, 2000).

Segundo a análise da autora, as estratégias que marcam esse adiamento e que caracterizam o jovem adulto são a "permanência na casa dos pais, relações entre os sexos sem o casamento, ampliação dos níveis de escolaridade e mudanças nas orientações profissionais". Há toda uma polêmica teórico-metodológica em torno do conceito e deste fenômeno relativamente novo, que é o de jovens adultos. Consideramos ser um conceito cuja aplicação à realidade brasileira exige uma adequação feita a partir de um recorte de classe, dos jovens estudados.

Observamos, assistematicamente, a ocorrência desse fenômeno em algumas frações das camadas médias, o que envolveria o aprofundamento dos estudos. No entanto, no caso dos jovens do presente estudo, este conceito, da forma como tem sido colocado nos estudos europeus, não parece adequar-se. Concordamos com a autora, acima citada, de que, no caso da realidade brasileira, os jovens trabalhadores *"prolongam a sua juventude, por motivos estruturais que dificultam a passagem para uma situação estável no emprego e a obtenção da segurança necessária para o casamento, a paternidade e a maternidade*" ... E podem ser considerados jovens adultos apenas na medida em que "*muito cedo assumem responsabilidades de trabalho antes de estarem preparados, imersos em um mundo marcado por incertezas e instabilidades*" (Martins, 2000). Nas falas dos jovens estudantes trabalhadores essa questão vem colocada no sentido acima exposto:

Eu sou jovem pela idade. E adulto pelas decisões que tomo, entre aspas, ter cabeça pelas coisas que faço, ter responsabilidade. Por exemplo, trabalhando, desde que eu entrei lá, há quase três anos e eu só dei duas faltas e por necessidade! Mas eu nunca parei para faltar por brincadeira, faltar por faltar, porque estou cansado. Não, nada disso! Na escola também, venho todo dia. Só falto quando não tem mesmo jeito (Carlos, Escola Beta, 17 anos, trabalha em fábrica de velas).

Sou jovem e adulto ao mesmo tempo. É isso o que acontece. Por exemplo eu tenho dezoito (18) anos. E já sou adulta e jovem ao mesmo tempo. Em todo sentido... por exemplo na família, na parte financeira, o trabalho que, por exemplo está muito difícil de arrumar, em geral tudo. Ter que cursar uma faculdade também, depois que terminar o colegial... É difícil ser jovem hoje, eu acho que é porque a gente tem muito dever, muitas coisas para fazer (Gilsa, Escola Alfa, 18 anos, desempregada na época).

Tem hora que a gente é jovem, tem hora que é adulto. Tem certas decisões que você toma que você tem que pensar que não é criança. Aí tem coisas que a gente tem que curtir. A gente é os dois. Prá tomar certas decisões eu acho que sou adulto, mas tem coisas que sou criança também! (Wagner, Escola Beta, 20 anos, atendente de balcão de supermercado).

Pelo meu pensamento eu me considero um adulto. Por muita coisa né. Jovem só quer bagunçar, se divertir. E adulto não, já pensa em trabalhar e no futuro. Eu já penso no futuro. Eu sou mais adulto que jovem, porque eu me preocupo com as coisas (João Paulo, Escola Beta, 21 anos, desempregado na época).

Não sei se sou jovem ou adulto... Tenho responsabilidade, mas sei lá. Não sei... É difícil responder essas coisas (Denilson, Escola Alfa, 19 anos, trabalha em escritório, gerencia uma rede de computadores).

> Eu tenho só dezoito (18) anos. Agora eu não sei... (se sou jovem ou adulto). Porque no trabalho eu sou bem diferente do que aqui na escola. Lá eu sou sério. Mas é uma época que a gente tem mais liberdade para fazer escolhas, e é quando também tem que ter responsabilidades, com os hábitos, com os deveres (Rogério, Escola Beta, 18 anos, Office-boy).

> Eu me considero jovem... A diferença entre o jovem e o adulto não está só na idade. O adulto é quando o cara já tem mais responsabilidade, já tá com a vida dele, tem que se manter sozinho. Aí sim ele já é adulto. Só tem a idade de adulto (Marcelo, 18 anos, Escola Alfa, carregador de mercadorias, C&A).

E os depoimentos continuam se repetindo nesse sentido, com exceção de alguns que enfatizam a condição de jovem, com alguma dúvida ainda, conforme esses relatos:

> Eu sou jovem, adolescente. Mas por exemplo eu não sei como dizer a diferença. Eu moro sozinha e já é uma responsabilidade acordar, arrumar o que comer... Trabalhar fora, quando eu trabalhava (Sônia, Escola Alfa, 18 anos, não trabalha e não estava procurando emprego, por ocasião da entrevista).

Essa jovem, que morava com a irmã mais velha num apartamento no Cambuí, e eventualmente desfilava como modelo de confecções e jóias, no seu cotidiano, passava até a madrugada participando de "c*hats*" na Internet. Outra jovem, no entanto, afirma-se como jovem que vive uma fase da vida em que o importante é a preparação para a vida adulta, no futuro:

> Eu acho que o povo tem uma visão estranha em relação ao jovem, porque o jovem não está interessado em nada, porque o jovem não tem uma vida firmada, porque o jovem não tem os pés firmados. É mais ou menos assim, entendeu? Eu acho, do meu ponto de vista, que de um modo geral o povo pensa assim. Mas eu acho que é uma fase da vida boa de se passar, que é um momento ótimo na vida da gente, que é um momento que a gente tem que aproveitar para estudar, para fazer cursos, sei lá. Prá pegar bem o que pode ser bom

> para o nosso futuro (Mirele, Escola Alfa, 19 anos, faz "clipagem" numa empresa de publicidade).

Essas jovens denotam diferenças, no estilo de vida ou no campo conceitual, sobre o que é ser jovem, em relação aos outros jovens entrevistados com tradição familiar nas classes trabalhadoras, para quem a transição da infância para a vida adulta é, não raramente, muito breve e quase não é percebida por eles próprios, a não ser como carências: do lazer, do convívio com amigos, da possibilidade de realizar passeios.

> Eu queria ter um pouco mais de lazer, para curtir um pouco mais a vida. Aproveitar que eu ainda sou jovem, que não tenho família, para passear bastante. E também, é do convívio com os amigos que eu mais sinto falta, porque eu passo a maior parte do dia só trabalhando (Rodrigo, Escola Beta, 18 anos, repositor de mercadorias em supermercado).

Inegável é que, tanto em uns como em outros, a juventude transparece nos corpos, na pouca idade vivida, nos modismos adotados no vestuário, no corte de cabelo, no penteado, nos adornos, extravagantes fixados na pele, na sua linguagem, no gosto musical. Evidentemente, os jovens trabalhadores têm algumas limitações para exteriorizarem os "sinais" de suas opções de "fachada", como diria Machado Pais (1996b), mas mesmo assim utilizam-se deles com certo comedimento.

Esses traços configuram estilos de vida próprios dos jovens e, associados a práticas de sociabilidade, lazer, consumo cultural, constituem as culturas juvenis – geracionais porque típicas de uma geração e, de classes, pelas variações que apresentam dependendo do pertencimento a esta ou aquela classe social (Machado Pais, 1996b, p. 89).

No entanto, alguns traços comuns às várias culturas juvenis, e aqui separados para efeito de análise, na verdade são interdependentes. Podemos destacar em primeiro lugar a importância das *redes grupais* na construção da identidade pessoal e social dos jovens, na opção de sociabilidade e lazer deles, na sua identificação com o grupo de amigos por afinidades musicais, literárias, ou por problemas pessoais. *"De fato, para a generalidade dos jovens, os amigos do grupo constituem o espelho de sua própria*

identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros" (Machado Pais, 1996b, p. 94).

Essa questão da importância do grupo na construção da própria identidade individual, dando ênfase à dimensão relacional é salientada também por Dayrell (1999), citando inclusive Melucci (1996).

O tempo passado com os amigos é outro traço marcante na sociabilidade juvenil, um tempo de criação de vínculos, de fortalecimento do modo de ser e de agir do grupo.

Um terceiro traço a ser destacado na cultura juvenil é a relevância do *tempo livre*, um tempo em que o jovem pode ocupá-lo, gastá-lo da forma como escolher, mas quase sempre dentro dos padrões de valor do seu grupo, correspondendo a uma organização coletiva do tempo, quando exercitam a sociabilidade grupal.

Segundo Melucci (1997), é na adolescência, "fase da vida que inaugura a juventude, em que a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta" que a dimensão do tempo é percebida como um fator importante na definição da própria identidade e na organização do modo de "estar no mundo" hoje.

Comparando com outros momentos da história, quando o futuro era mais previsível, o autor aponta para a especificidade fragmentária do mundo de hoje, com o aumento do campo de escolhas orientado para um futuro incerto; e que a categoria juventude, na atualidade, envolve uma condição cultural na qual prevalece a incerteza, a mobilidade, a transitoriedade, a abertura para a mudança; e sobretudo, que viver essa condição vai além dos limites de idade, sendo assumido por indivíduos em vários estágios de sua vida.

Ser jovem é escolher um estilo de vida, "plástico", "nômade em relação ao tempo, ao espaço e à cultura", não compromissado, exteriorizado nos *"estilos das roupas, gêneros musicais, participação em grupos, os quais funcionam como linguagens temporárias e provisórias com as quais o indivíduo se identifica e manda sinais de*

reconhecimento para os outros" (Melucci, 1997, p. 9). E, tais sinais são opcionais, portanto.

Há hoje, toda uma complexificação do espaço social e uma ampliação das possibilidades a serem individualmente escolhidas, dentro das limitações dificilmente percebidas e muito testadas pelos jovens, que acenam na direção da provisoriedade e da transitoriedade nas decisões "*para dispor de um tempo que não se pode medir apenas em termos instrumentais"* (Melucci, 1997).

As decisões são provisórias e podem ser revistas a todo tempo. E não é só. O próprio modo de configuração das sociedades atuais, fundado na *flexibilidade*, estimula a busca da identidade individual e sua afirmação pela autonomia e independência econômica em relação aos pais. Este último fator tem se manifestado de difícil consecução pelos jovens, pela dificuldade de encontrarem trabalho mais estável, pelo prolongamento da escolaridade e da dependência econômica, levando a conflitos existenciais provocados pela situação paradoxal em que se encontram.

De um modo geral, os lugares de diversão, os tipos de lazer, o uso do tempo livre e a freqüência deste uso são indicadores imprescindíveis do modo de ser jovem.

Devemos ressaltar, ainda, que os mecanismos de regulação de acordo com a classe e os tipos de socialização familiar são fundamentais na adesão aos grupos juvenis, ora super-valorizando os aspectos geracionais juvenis atuais, como propensão ao uso de drogas, com determinadas opções musicais e a super-valorização do convívio com amigos, ora seguindo os padrões de conduta mais tradicionais, partilhados pelas gerações anteriores e transmitidos pelas instituições de socialização mais tradicionais como a família, escola e igreja.

Não se pode considerar as culturas juvenis como culturas de classe ou geracionais, exclusivamente. Na realidade as culturas juvenis são geracionais e de classes, e a ênfase sobre um ou outro aspecto é devido a uma opção do ângulo de análise do objeto de estudo. É muito difícil dar conta da imensa variedade de culturas juvenis sem cair em simplificações.

Nesse estudo, os dados do questionário e das entrevistas nos permitiram, no entanto, observar algumas regularidades e apreendermos diferenças entre as práticas culturais, de sociabilidade e lazer dos jovens das duas escolas que estudamos, com diferenças não muito marcantes entre si, porém de qualquer forma, diferentes, como os dados já apresentados anteriormente demonstram.

Na medida do possível, procuramos focalizar ora um ora outro aspecto relevante para melhor dar conta da grande complexidade, própria da condição cultural do jovem, analisando, num primeiro momento, o uso do tempo livre, restrito no caso dos jovens trabalhadores e estudantes, abordando os tipos de lazer, os lugares de diversão, as formas de conviviabilidade e o consumo de determinados bens culturais e simbólicos. E, num segundo momento, nos deteremos nas representações das várias instituições sociais, dentre elas as da política, e da sociedade como um todo.

O "tempo livre": entre a escola e o trabalho

O estudo sobre a vivência do tempo livre, típica do modo de ser jovem, entre jovens estudantes trabalhadores, não deixa de ser uma questão intrigante e até paradoxal. Neste particular, a condição de classe fica muito marcada porque o uso do tempo livre, com lazer e sociabilidade, está estritamente ligado ao gerenciamento de um cotidiano quase que totalmente ocupado com os deveres do trabalho e da escola e do suprimento das suas necessidades básicas de reprodução da vida[77].

[77]- Não queremos afirmar, no entanto que os jovens das camadas médias, nas suas diferentes hierarquizações, tenham um cotidiano desocupado. Pelo contrário, são cada vez mais ocupados, mas com atividades complementares à escola, representando investimento em capital cultural, cursos de línguas, e alguma atividade física programada, diferindo das ocupações dos jovens trabalhadores quanto ao sentido da ocupação.

Relatos do cotidiano de vários jovens estudantes e trabalhadores elucidam o que acabamos de mencionar.

> Eu me levanto às 6:00 horas da manhã. Tomo café, me troco e vou para o trabalho. Entro às 7:00 horas no serviço. Eu vou até à 1:00 hora da tarde. Aí eu vou almoçar, volto às 2:00 horas e trabalho até às 4:00 horas da tarde. Aí eu volto para casa, lavo, passo, se tem roupa, arrumo a cozinha se tem louça suja. Aí dou uma estudada, tomo banho e venho para a escola. Chego em casa quinze para as 11:00 da noite e vou dormir (Mirele, Escola Alfa, 19 anos, pai comerciante, curso superior).
>
> Eu levanto às 6:30 h. e tenho que estar no centro às 8:00 horas. Saio do trabalho às 16:00 horas e aí vou para a casa da minha namorada, que mora aqui no Cambuí. Eu como lá na casa dela e venho para o colégio às 6:30. Chego em casa por volta das 11:00 horas da noite (Marcelo, Escola Alfa, 18 anos, mãe cabeleireira, curso médio, supletivo).
>
> Eu me levanto antes das 6:00 horas da manhã. Tomo meu café e vou para Barão Geraldo, onde fica o meu serviço. O meu bairro é o último de Campinas na divisa com Valinhos. Moro bem longe do trabalho, onde gerencio uma rede de computadores. Entro às 8:00 horas da manhã e fico até 5:30. De lá eu venho para a Júlio de Mesquita e desço até a escola a pé. Saio da escola, mais ou menos, 10:30 e chego em casa por volta de meia noite (Denilson, Escola alfa, 18 anos, pai pedreiro aposentado, analfabeto).
>
> Eu me levanto às 6:20. Tomo banho, tomo café, leio jornal e tomo ônibus às 7:20. O ônibus é uma demora muito grande aqui no bairro e eu chego lá no serviço (no centro) sempre no horário, pontual. Eu não gosto de chegar atrasado. Fico lá até 5:30. Até eu pegar o ônibus lá no centro da cidade e chegar em casa, tomar banho, às vezes passar uma roupa para vir para a escola, fica muito cansativo. Tem dias que eu chego tão cansado, que eu venho obrigado mesmo,

para a escola (Rogério, Escola Beta, 18 anos, pai motorista de caminhão/ônibus, 4ª série).

Levanto de manhã às 6:00 horas, tomo banho, faço café, me arrumo e vou para o meu serviço, porque eu trabalho em casa de família. Aí eu trabalho das 8:00 horas até a 1:00 hora da tarde. Saio do meu serviço e vou para a aula de Espanhol. Faço aula das 2:30 até 4:45. Saio da aula de espanhol tomo ônibus, venho correndo prá casa e faço janta, tomo banho e vou levar a janta para o meu irmão que se queimou. Quando é na Terça, quando chego do meu serviço, lá perto de 1:00 hora, almoço e vou para minha aula de informática – na 3ª, 4ª e 5ª eu faço a mesma coisa. Na 6ª eu deixo para fazer o que eu tenho que fazer em casa. Trabalho de manhã depois chego, arrumo a casa, lavo, passo e à noite venho para a escola. No Sábado, faço inglês de manhã, e à tarde eu vou no curso que estou fazendo no SENAI. E no domingo, eu tiro para fazer as tarefas, porque não dá tempo e é tarefa, de inglês, tarefa do espanhol, tarefa do SENAI, é tarefa da escola, sabe (Jurema, Escola Beta, 20 anos, pai pequeno sitiante – subsistência, 4ª série).

Este último depoimento mostra o esforço e o investimento desta jovem, que se destaca dos demais pela sua determinação, porque pretende deixar a condição de empregada doméstica. Poderíamos reproduzir a fala de todos os informantes que são estudantes-trabalhadores e a sua rotina diária não seria muito diferente. Havendo, diferenças sim, quando são mulheres que agregam ao trabalho e à escola, a realização das tarefas domésticas.

Evidenciamos também diferenças, óbvias, no cotidiano dos jovens desempregados que reconvertem o tempo que seria despendido com o trabalho em alguma atividade de sua preferência. Neste estudo, os rapazes que estavam desempregados, das camadas populares, passavam a maior parte do tempo procurando emprego, participando de

testes de seleção, ocupando o seu tempo com o "trabalho de procurar trabalho", ou fazendo ainda, "bicos"[78], não aceitando ficar parados.

Situação diferente encontramos com relação às jovens desempregadas, com dois relatos exemplares, uma das camadas populares e outra de origem nas camadas médias com trajetória descendente, e relativamente conformadas com o não emprego, em que, cada qual à sua maneira, atribui um sentido de positividade ao desemprego em suas vidas: a primeira assume a função doméstica integralmente, poupando a mãe; e a outra aproveita o tempo para um "lazer" que só dá para ser realizado por aquele que não tem trabalho fora, com horário definido.

> Eu cuido da casa. Eu lavo, passo, cozinho. Às vezes, minha mãe quer alguma coisa diferente e eu vou para a cozinha e faço. Eu não deixo muito ela fazer as coisas porque ela tem pressão alta. Eu me levanto às 7:00 e não paro até 10:30 da noite (Maria, Escola Beta, 23 anos, pai falecido, ex-funcionário municipal, analfabeto).

> Quando eu trabalhava no Shopping eu me levantava às 8:00 horas e ia para o trabalho. Agora não estou trabalhando, e eu me levanto por volta da 1:00 da tarde. É que eu durmo tarde porque eu fico na internet. É como um vício, sabe. Eu durmo tarde todo dia. Quando eu acordo, eu arrumo a casa, porque minha irmã trabalha o dia inteiro. Depois, eu venho para a escola (Sônia, Escola Alfa, 18 anos, pai falecido, dono de restaurante, ensino médio, técnico em contabilidade).

Ou seja, é impossível falar dos jovens e suas situações perante a vida, sem estar constantemente contextualizando. As influências em suas opções são de toda ordem: ora vêm dos grupos de amigos, ora da família, da escola, do trabalho ou da igreja, ou seja, das instituições socializadoras mais tradicionais. E concorrendo com todas há a influência dos meios de comunicação de massa dentre eles, inquestionavelmente, da televisão. Como afirma Madeira:

---

[78]- Bicos: pequenos biscates, com ganhos eventuais.

> Não há exagero em dizer que a TV brasileira promove uma intensa e crescente reelaboração simbólica na direção de uma conscientização, ou pelo menos discussão de nossos valores.... Há o questionamento do poder econômico, das imposições de consumo, mas, ao mesmo tempo, estimula-se o culto aos símbolos do "modo de vida" juvenil e da beleza corporal. A publicidade, por sua vez, sensível a essa onda de novas normas, como num circulo vicioso, acaba por reforçá-los. ...A indústria cultural, com amplo destaque para a televisão, atuou como a grande geradora de aspiração para o consumo geral, e em especial, para o consumo juvenil de ambos os sexos (1997, p. 110-111):

No decorrer deste estudo vários elementos nos possibilitaram apreender, as múltiplas inter-relações entre as escolhas dos jovens, seu modo de ser e de viver, as agências socializadoras tradicionais e as difusas, como os meios de comunicação de massa.

Voltando à questão do uso do tempo livre e dos lugares de lazer, observamos que, embora muito ocupados com o trabalho e a escola, os jovens desenvolvem estratégias que lhes possibilitam "viver" o lazer. É um lazer limitado por razões de várias ordens: de tempo, de dinheiro, cuja falta dificulta o acesso a determinados locais, como clubes, boates, danceterias, restaurantes; ou limitações norteadas por valores morais e religiosos, que vão do recato exigido do comportamento feminino, à ética do trabalho como dever, no sentido mais tradicional, até à censura religiosa a determinados tipos de diversão. Nos dias de hoje, outras limitações se impõem ligadas à violência no espaço urbano, numa cidade grande e desigual como Campinas, à qual nos referimos no Capítulo anterior.

Quanto ao lazer, procuramos detectar os locais que estes jovens gostam de freqüentar quando querem se distrair. No questionário aplicado, no qual elencamos uma série que incluía bares e cafés, escola, clube, cinema, a rua, a própria casa, observamos que nas respostas dadas a opção que obteve maior distribuição foi a ida a bares e cafés com 47,5% de respostas da Escola Alfa e com 25% dos alunos da Escola Beta. Este local de lazer vincula-se à recuperação da *noite* como espaço lícito de lazer e com formas de consumo cultural típicas da vida nas cidades contemporâneas.

A preferência dos jovens é por circular na noite, "*sair para as baladas"*, no mesmo espaço onde condutas marginais são facilitadas e onde há maior insegurança urbana ligada à criminalidade, aos acidentes rodoviário provocados por direção dos veículos sob efeito de droga ou álcool e, também onde a prostituição e os *programas* com garotas/os são facilitados (Machado Pais, 1999). Sair à noite, com suas sombras e perigos, é o desafio que a maior parte dos jovens quer enfrentar ao viver de acordo com o estilo de vida de sua geração atual.

Observamos também, sobretudo nas entrevistas, que esta escolha já foi mais difundida entre os jovens da periferia e hoje é mais freqüente entre os jovens, que no passado de sua trajetória escolar, ou de seus irmãos, freqüentaram escolas privadas ou cujo pai enquadra-se na categoria sócio-profissional de comerciante das frações mais baixas das camadas médias.

> O que eu faço para me divertir? Sair. Para variar nesta cidade tem que sair, não é? Ir a boates, festas, shopping, cinema, barzinho! Geralmente saio nos finais de semana. Durante a semana fica mais difícil, aí eu não saio (Sônia, Escola Alfa, 18 anos, pai falecido, dono de restaurante, ensino médio, contabilidade).

> Eu também vou às danceterias, saio com os amigos (Élida, Escola Alfa, 17 anos, pai empreiteiro, ensino médio).

> Nos finais de semana faço tudo o que posso. Saio com minhas irmãs mais velhas e com os amigos delas de Faculdade. Gosto de dançar (Deise, Escola Beta, 20 anos, pai chaveiro, ensino médio, SENAI).

Apenas um rapaz das camadas populares afirmou ter esse tipo de lazer:

> Saio nos finais de semana. Vou a barzinhos. Eu vou mais a lanchonetes. Aqui no Taquaral tem uma que se chama PUBs; tem um em Souzas que se chama Alles Bier, também. São lugares que freqüento (J. Paulo, Escola Beta, 20 anos, pai zelador, analfabeto).

Um outro, que espontaneamente concordou em ser entrevistado, mas respondendo tudo laconicamente, deu a seguinte informação, revelando que sair à noite é ficar no espaço da rua, com os amigos:

> Cinema eu não freqüento; barzinho eu não vou; tenho muitos amigos aqui no 31 (Vila 31 de Março). Eu conheço quase o 31 inteiro. Todo mundo do 31 é meu amigo. Gosto de sair para zuar, para me divertir, brincar um pouco e não tenho namorada. Não gosto de dançar, cantar, nada. Diversão é jogar bola, e sair com os amigos, ficar conversando, me divertindo. Não fumo, não bebo. Não faço nada. Só faço bagunça, só. E enquanto tem gente na rua à noite, eu fico. Chego tarde em casa (Augusto, Escola Beta, 18 anos, pai operário Cobrasa, aposentado, ensino médio).

Muitos jovens afirmam que sair à noite é o que mais gostam de fazer para se distrair. No entanto, entre os entrevistados observamos que, de fato, poucos continuam saindo à noite. Muitos falam que são caseiros, que preferem ficar em casa, ir à Igreja, visitar parentes, fazer pequenas viagens. Alguns depoimentos são bastantes significativos:

> Eu saí muito. Agora com esse negócio de "matação" estou evitando sair muito. Você vai nas festas e o nego bebe, quer brigar, dá um tiro... Eu não estou indo a esses lugares. Meu irmão nunca foi muito de sair, eu é que saía muito. E estou cortando. Só de vez em quando, eu saio (Wagner, Escola Beta – 19 anos. Pai – motorista de ambulância/perueiro – 5ª série).

> Eu faço um "*tour*" pelos bairros. Vou na casa minha tia no Dic, no Jardim Mércia ou vou na casa de minha avó na Vila Anchieta. Vou na casa de parentes e se tem alguma festa de salão, também vou. Sair à noite, eu tou dando uma maneirada. Agora não estou saindo muito não (Rogério. Escola Beta, 18 anos, Pai – motorista –4ª série).

Pudemos perceber que em virtude da escalada da violência urbana, sair à noite passou a ser, para a maioria dos jovens, sobretudo os moradores da periferia, uma aventura

muito arriscada, permanecendo como expressão de vontade e menos como prática de lazer. Além disso, há o fator *despesa.* Como diz um entrevistado: *"Tenho saído menos porque também, agora, estou guardando dinheiro"* (Marcelo, Escola Alfa – 18 anos – mãe cabeleireira – E Médio Supletivo).

Ir à Igreja, quando quer se distrair e encontrar os amigos, apresentou a distribuição de 25% dentre os quarenta e oito (48) informantes da Escola Beta e a distribuição de 10% dentre os quarenta (40) informantes da Escola Alfa.

Na verdade entre os jovens, sujeitos desta pesquisa, encontramos um número significativo de católicos, praticantes (52,2%) e não praticantes (18, 1%), bem superior ao número de protestantes tradicionais (cristianismo evangélico) e evangélicos (evangélicos pentecostais)[79] (14,7%), revelando uma confirmação da tradição histórico-cultural brasileira, de ser um país católico.

Entre os entrevistados, encontramos jovens católicos (principalmente na periferia), protestantes tradicionais (Batistas) e Evangélicos (Testemunhas de Jeová, Congregação Cristã do Brasil) que só saíam para ir à Igreja, nos finais de semana. A religiosidade entre os jovens desta pesquisa mostrou-se bastante forte e a freqüência à Igreja denota a busca de um suporte grupal, na comunidade do bairro de moradia, tendo em vista as tendências a terem relações fragmentadas no trabalho e na escola, dificultando a convivência num grupo de amigos.

Nesse sentido, são esclarecedores os seguintes depoimentos:

> Porque amigos, mesmo, são aqueles que querem sempre o seu bem. E esse povo aqui (da escola) nunca quer o bem de ninguém. Querem sempre estar disputando algo, o espaço e nunca aceitam a nossa personalidade, a nossa opinião. Então eu fico na minha. Não me dou bem com eles não, e também não me importo com eles... Não saio não. Só saio para ir à Igreja. Sou Batista. Vou à Igreja no Sábado, quando tem encontro de jovens. Aí me reúno com meus amigos. No Domingo tem Culto. Ai eu fico no Culto e depois eu

[79]- Sobre as classificações das várias religiões ver Carlos Rodrigues Brandão, **Os Deuses do Povo,** São Paulo, Brasiliense, 1980.

volto para casa. E aí começa a semana de novo. Eu não gosto de sair assim para as baladas não! (Waldemar, Escola Alfa, 20 anos).

Eu sou Evangélica. Nos finais de semana eu vou à igreja. mas também saio com os meus amigos, vou à danceteria ou ver a família, que mora longe (Élida, Escola Alfa, 17 anos).

Bom, eu venho aqui no 31 (Praça do Bairro) para ver as minhas amigas. Vou à Igreja e depois, às vezes, eu saio com elas. Sou católica. Não vou à missa aos domingos, mas sim aos sábados. Também vou ao cinema com minhas irmãs mais novas, quando tem passe (de ônibus) (Paloma, Escola Beta, 19 anos).

Eu saio, mas não muito, também. Porque eu não gosto assim de sair. Não gosto de sair para ir a bailes, por exemplo. Sou mais caseira. Gosto de ir a parques e de ir à igreja. Porque eu gosto muito de ir à Igreja. Sou evangélica. Testemunha de Jeová (Gilsa, Escola Alfa, 18 anos).

Dos vinte (20) entrevistados, apenas oito (8) não são freqüentadores de Igreja e desses, apenas um é do sexo feminino. Como diz:

> Fui batizada na religião católica. Só que eu nem vou à Igreja. Eu acredito em várias coisas ao mesmo tempo, sabe. Então eu não tenho, assim, uma religião certa. Minha mãe gosta da Espírita; minha irmã e meu irmão, também. Mas para mim não tem nada a ver. Eu estou mais para a Batista do que para a Espírita. Assim eu não freqüento nenhuma (Sônia, Escola Alfa, 18 anos).

Embora negue a freqüência à Igreja, não nega a sua religiosidade.

Observamos uma correlação entre os adeptos de algumas religiões protestantes/evangélicas e a negação de alguns lazeres, como sair à noite, ir a bailes. A socialização ascética[80] desse grupo induz a um controle maior dos pais sobre os filhos:

> Meus pais são crentes e rígidos. São da Igreja Batista. Nossa!!! Tudo era proibido, sair, principalmente. Eu fui namorar quando tinha dezoito (18) anos. Eu estava cansada de ficar naquela monotonia. Era obrigada a ir onde eles queriam e acabou. Tanto que eu joguei volei e tinha de viajar e por causa da religião meu pai não deixou. Por isso casei cedo, para ter a minha liberdade (Magda, Escola Alfa, 26 anos).

E dos filhos por eles mesmos:

> Não, não saio. Só saio para ir à igreja. Sou Evangélico, sou Batista... (Waldemar, Escola Alfa, 20 anos).

Nota-se uma influência maior da religião sobre o tipo de lazer do que da própria condição sócio-profissional. As discrepâncias na condição social existem e, no entanto, há uma equivalência entre os praticantes das religiões protestantes/evangélicas quanto ao tipo de lazer que adotam, mais conservador.

Existem ainda situações de conflitos entre pais e filhos no tocante aos lazeres noturnos, pela preocupação com a segurança, bem como o cuidado muito presente nas camadas populares e frações mais baixas das camadas médias, quanto à reputação moral das moças. Ou seja, muitos dos conflitos referem-se a conflitos entre pais e filhos, envolvendo questões relativas à autonomia e dependência (Foracchi, 1965).

A maioria dos jovens desta pesquisa, mesmo considerados em sua diversidade geracional e de classe, não só estudam como custeiam as suas despesas com os recursos de seu próprio trabalho. Isso significa que esses jovens vivem a sua juventude conquistando uma certa independência econômica em relação aos pais, pelo seu auto-sustento, ou pela sua contribuição nas despesas domésticas. Mas, nem por isso conquistam sua autonomia.

---

[80]- Sobre a ascese do protestantismo: Max Weber – A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo. São Paulo, Editora Pioneira, 1992.

Em razão de sua pouca idade, a família continua mantendo o controle sobre os filhos, fixando regras, prescrevendo horários, direcionando, em parte, o rumo de suas vidas e cobrando compromissos numa relação entre desiguais: dominação e obediência, entre pais e filhos. Os vínculos de dependência são muito fortes e para alguns a aceitação não é passiva.

No caso das moças, os controles e as interdições são muito explícitos, chegando a nortear decisões pensadas como capazes de gerar autonomia, mas que, na realidade, mantêm a dependência sob outras bases. É o caso da jovem que usou o casamento precoce como estratégia para emancipação, na expectativa de livrar-se das restrições exageradas impostas pelo pai, autoritário e conservador.

> Sabe aquela idéia de sair da casa dos pais, de achar que você vai ter a sua liberdade? Foi aí que eu casei cedo. E aí você vê que não é nada daquilo. Quando era novinha, joguei volei, tenho diploma de volei. Era contratada do Guarani e eu deveria viajar com o time. Mas meu pai não deixou. Eu tinha um futuro na mão. Poderia estar bem hoje. E não; tenho que ficar batalhando, correndo atrás. Eu não culpo ele hoje. Acho que é o destino, pode ser, não é? Não sei, não deu. Já foi e não dá para voltar atrás (Magda, Escola Alfa, 26 anos).

Casou-se e teve duas filhas e continuou morando no fundo da casa dos pais. Não estudava, e trabalhava numa empresa de laticínios. Depois, quando ainda trabalhava nessa empresa, fez supletivo e terminou o Ensino Fundamental. Porém o casamento precoce, na sua visão, mudou o rumo de sua vida, a sua trajetória profissional, e a manteve dependente da família, para o cuidado das filhas e para poder continuar os estudos e trabalhar.

Em outros casos, o conflito gera rupturas e dificuldades nas relações entre pais e filhos, manifestadas como falta de diálogo com os pais.

A freqüência a clubes é restrita e está condicionada, em alguma medida a ser sócio de clubes privados ou ser amigo ou parente de sócios. Freqüentam clubes 35% dos jovens da Escola Alfa e 28,9% da Escola Beta. Pelos depoimentos poucos são sócios de

clubes. Da Escola Alfa, duas jovens revelaram ser sócias, uma do Clube Regatas e outra do Clube Cultura, ambas filhas de comerciante e de empreiteiro/construtor, respectivamente. Dos outros cinco rapazes que dizem freqüentar clubes apenas um, da Escola Beta, é sócio de um clube no Jardim Santana, o Nosso Clube, além de freqüentar o Clube da Petrobrás em Paulínia, porque seu tio é ex-funcionário da empresa.

A ida ao cinema é uma opção de 30% dos jovens da Escola Alfa e de 18,7% dos jovens da Escola Beta. Dos vinte (20) entrevistados, sete (7) não costumam freqüentar cinema, havendo uma que até o ano 2000 nunca havia ido ao cinema. *"Cinema mesmo, prá falar a verdade, eu nunca fui. É mais ficção e eu gosto mais do real. Prefiro ficar conversando"* (Jurema, Escola Beta, 20 anos).

Muitos costumam alugar fitas em video-locadoras e ver filmes em casa, ou ficar conversando com amigos na rua, sendo que a própria casa, a rua e a vizinhança são espaços importantes de sociabilidade. A rua e, também, os "campinhos" de futebol do bairro são locais onde os rapazes jogam bola. Essa atividade é o lazer mais apreciado pelos rapazes, ao lado de namorar, e ambas as atividades são mais restritas aos finais de semana e feriados.

Observamos que poucos são os jovens que dizem considerar a escola um espaço onde vão para conversar e ver os amigos. Mas na realidade, para alguns, mesmo que não o admitam, a escola representa este lugar.

Segundo estudos realizados por Giddens (1991, p. 121), o desenvolvimento do indivíduo e de sua auto-identidade depende da confiança pessoal e da necessidade de confiança nos outros. A amizade, que sempre representou a forma de relacionamento pessoal baseada na confiança e caracterizada pelo sentimento de honra e sinceridade em sociedades pré-modernas, hoje é substituído pelo sentimento de "lealdade, que não tem outro apoio que o afeto pessoal", e de autenticidade. *"Um amigo não é alguém que sempre fala a verdade, mas alguém que protege o bem-estar emocional do outro"*.

E a amizade estabelece uma ligação social fundada no senso de dependência mútua entre pessoas que confiam entre si. São laços de dependência que fortalecem o senso

do próprio valor e um ponto de ancoragem do indivíduo em seu meio social. E as escolas, acabam sendo locais onde esses relacionamentos de amizade se desenvolvem ocupando um papel definitivo na construção da identidade pessoal, como um "projeto reflexivo" (Giddens, 1991, p. 126) dando ao indivíduo um certo equilíbrio perante toda incerteza e risco do mundo contemporâneo.

Há uma incidência entre os jovens de melhor poder aquisitivo de incluírem em seu lazer e em suas atividades prazerosas de finais de semana as pequenas viagens para São Paulo, ou cidades próximas, para visitarem amigos ou parentes. Alguns viajam esporadicamente, para o Nordeste, Minas Gerais ou sul da Bahia, nas casas de parentes, de onde vieram seus pais. Alguns, normalmente caçulas de uma fratria numerosa viajam e se hospedam em casas de irmãos mais velhos. A grande maioria, raramente, sai da cidade, sendo este fato vinculado ao baixo poder aquisitivo.

Embora os jovens revelem preferir conversar com amigos, 50% dos informantes da Escola Alfa e 33% da Escola Beta, no seu cotidiano convivem e conversam mais com a mãe, depois irmãos, colegas de trabalho e amigos. A convivência com o pai é relativamente pequena, havendo uma certa reserva nos relacionamentos com o pai, pelas informações de vários jovens. Os depoimentos revelam haver muita solidariedade entre os membros da família e um certo conformismo aos padrões da socialização familiar. Evidentemente, não significa não existirem relações conflituosas. Essas ocorrem em função de uma série de circunstâncias desde as existentes entre pais e filhos mais velhos, casados ou solteiros independentes, até a conflitos envolvendo a busca de diferentes formas de agir e pensar dos filhos e a rejeição a um controle maior dos pais.

Porém, de qualquer modo, a família se configura como um espaço de sociabilidade primordial dos jovens, sobretudo, quando as condições econômicas são mais precárias, levando ao fechamento para o exterior do grupo, forçando todos a voltarem-se para a esfera privada.

Normalmente, em situação de dificuldade econômica aparece o medo de um declínio maior, e os lazeres ficam restritos ao próprio bairro, e ainda assim, àqueles que envolvem o menor gasto possível. O círculo da relação se fecha e todo o rendimento fica

comprometido com a satisfação do básico para a sobrevivência. Esta situação pode ter o seu reverso: *"A precariedade aumenta a dependência dos membros da família entre si, cria armadilhas, podendo levar o espaço da família a ser o avesso da sociabilidade"* (Avenel, 2000, p. 44).

Práticas e consumo de bens culturais

Como já afirmamos, anteriormente, a contemporaneidade traz como marca distintiva de outros momentos históricos a fluidez, a transitoriedade, a fragmentação, o distanciamento entre tempo e espaço (Giddens, 1991, p. 58).

À medida que padrões tradicionais são questionados e não se encaixam nesse mundo complexificado, todos são forçados a efetuar escolhas dentro de uma pluralidade de opções possíveis. Uma dessas escolhas é do "estilo de vida". *"Um estilo de vida pode ser definido como um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo adota, não só porque essas práticas satisfazem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular de auto-identidade"* (Giddens, 1994, p. 173).

Um estilo de vida implica em práticas rotinizadas, que vão sendo incorporadas em hábitos de vestir, de comer, nos modos de agir e se constituem meios que favorecem o encontro com outros. Essas práticas incorporadas são passíveis de serem constantemente modificadas e acabam por se constituir num elemento formador da própria maneira de ser, uma maneira de ser construída e reconstruída. É evidente que não são construídas de uma maneira qualquer, mas dentro dos possíveis para cada classe social e a partir de influências variáveis de grupos, dos condicionantes sócio-econômicos, do habitus de classe (Bourdieu, 1983a) e dos que fornecem os novos modelos de conduta, como por exemplo, os meios de comunicação de massa.

Sobre essa questão do estilo de vida próprio à cada classe social, Bourdieu afirma:

> As diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições exteriores. As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos de estilo de vida) porque são o produto do mesmo operador prático, o habitus, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferência sistemática, as necessidades objetivas das quais ele é o produto (1983a, p. 82).

Ter um estilo de vida sinaliza para uma escolha anteriormente feita, de acordo com traços de identificação social, compartilhados por "outros" que vão integrar diferentes grupos, e inclusive, os grupos de jovens.

Esses grupos se configuram associados à adesão de uma série de modismos, a determinados comportamentos, determinados adornos, roupas, cortes de cabelo, práticas culturais e representações que permitem a identificação social como um igual por outros significativos.

Os estilos de vida que são "meios de afirmação e definição de "status", na concepção weberiana representam "*verdadeiro fenômeno de comunicação que envolve formas concretas de produção de estilo combinadas numa lógica de significação"* (Machado Pais, 1996b, p. 100).

No presente estudo, os jovens informantes reafirmam os valores, os modelos e o consumo de bens próprios de sua classe de origem, *as camadas populares, a maioria ou, as frações mais baixas das camadas médias,* - associados às aspirações de consumo juvenil de ambos os sexos. E, exteriorizam os "estilos de vida" através de traços, incorporados no andar, no falar, na postura ou, exteriores ao corpo, visíveis nas práticas culturais, no consumo de determinados bens culturais. Ou ainda, na adoção de algumas atitudes de confronto com os padrões dominantes.

Os jovens estudantes-trabalhadores desta pesquisa não apresentam o perfil do jovem rebelde, adepto de padrões de resistência aos padrões convencionais. Pelo contrário, revelam a aceitação e reprodução dos valores básicos sobre família, sociabilidade, trabalho, muito de acordo com os padrões culturais dominantes para a sua situação de classe, embora adotem modismos próprios de seu tempo.

Uma prática muito comum na atualidade é o uso de drogas, principalmente entre os jovens. Chamou-nos a atenção a negação ao uso de drogas, entre os informantes, e o temor de entrar "no mundo das drogas". Empenhamo-nos por conseguir entrevistas com alunos que nos pareciam pertencer a esse grupo, pelos "sinais" exteriores, pela linguagem, aparência, que em nossa ótica apontavam para esse tipo característico de jovem. Porém, todos se recusaram: "*não estavam a fim"* era o que diziam.

Sentimos não ter conseguido a "adesão" desses informantes, para as entrevistas, uma vez que alguns responderam ao questionário, compreensível em temerem se expor. E concordamos com o que afirma Zaluar (p. 86): *"Os dados de uma pesquisa de campo não são apenas construídos simbolicamente e teoricamente por todos os participantes da pesquisa. Os dados são também conquistados"*. E nesse caso, não foram conquistados.

As informações que obtivemos a esse respeito nos foram dadas[81], por alunos e especialistas que atuam na escola – de que o problema das drogas se agrava, que é maior entre os mais jovens, das duas primeiras séries do Ensino Médio, e que o tráfico se infiltra nas escolas, usando os garotos, normalmente "crentes", bem comportados, os mais "caretas", chantageando-os para mediarem a entrega das drogas aos usuários. E da dificuldade que têm para lidar com este problema, pela ilicitude do fato. Nas entrevistas, essa questão foi colocada pelos alunos, como nos relatos a seguir:

> E tem muita droga. Na aula. E tem mais menina do que menino. Eu vou te dizer, é o fim do mundo! Eu fico no intervalo e vejo. É tudo menininha nova de dezesseis (16), dezessete (17) anos que cai nessa vida. E às vezes você quer falar e não adianta (Magda, Escola Alfa, 25 anos)!

[81]- Não foram formuladas questões explícitas aos jovens a respeito das drogas. A iniciativa partiu deles.

O que mais me preocupa hoje são as drogas, o alcoolismo está predominando em tudo, na juventude. Não adianta falar: 'Eu criei bem minha filha'. Não adianta, porque a rua cria melhor que em casa. Eles vêem, têm curiosidade, querem experimentar e depois não conseguem sair (Deise, Escola Beta, 20 anos)!

Droga é outra coisa que vai da pessoa. Tem gente que experimenta uma vez e aí beleza... Acha lá, mas não cai no vício. Já tem outros que usam uma vez e já quer mais... tem gente que fuma bastante, cheira... Eu acho que a maconha em si não é tão perigosa, entendeu. Maconha, cigarro, bebida prá mim tá no mesmo patamar. Acho que as outras drogas são mais... aí já não é comigo (Marcelo, Escola alfa, 18 anos).

A vida do jovem não é difícil. A única coisa difícil é entrar no mundo das drogas. Vamos supor, que você é jovem, tem um monte de amigos. Aí você sai, bebe; o outro bebe também. Um fuma, o outro fuma. Aí chega um e fala: - Vamos, fuma um aí! Aí, dá uma 'zica' de você entrar no mundo das drogas. Aí é ruim mesmo, é bicho feio. Eu não mexo com drogas. Apesar que você sabe, que você tendo amigos, te oferecem. Mas eu graças a Deus nunca experimentei e nem quero experimentar (Wagner, Escola Beta, 20 anos).

O mais perigoso no mundo de hoje é entrar no mundo das drogas. só isso que eu acho perigoso. Nisso eu não entrei. Não fumo, não bebo, não faço nada. Só bebo refrigerantes e faço bagunça, mas droga não (Augusto, Escola Beta, 18 anos).

Nos depoimentos, a preocupação é com o "mundo das drogas", deixando implícita a idéia de que neste, o pior é o envolvimento com os traficantes, com a criminalidade e a violência. Os depoimentos, de um modo geral, apontam no sentido de que convivem com a droga, que está por toda parte, prevalecendo o não uso habitual e o medo de ficarem dependentes, não só das drogas como dos traficantes.

Do mesmo modo que rejeitam as drogas, a maioria adere ao maior modismo de seu tempo - *ouvir música*: é quase unanimidade entre os jovens desta pesquisa *ouvir música* com 97,7% da preferência dos alunos da Escola Beta e 92,5% dos alunos da Escola Alfa, coincidindo com as conclusões de outros estudos sobre culturas juvenis (Machado Pais, 1996b; 1999). Segundo esse autor, a música pode ser considerada o "signo juvenil geracional" no final do século XX e início do século XXI, já que os próprios jovens reconhecem, que, no todo, se envolvem muito mais com a música do que as gerações mais velhas. Tudo o que fazem deve vir acompanhado de música.

De fato, estudos feitos relatam que a relação música/juventude vem sendo construída desde o século XX, principalmente a partir do *jazz*, por grupos juvenis considerados marginalizados; e é após a década de 50, com o aparecimento e expansão do *rock'n roll* que a música passa a simbolizar, de forma privilegiada, a visão de mundo e os valores dos jovens (Dayrell, 1999, p. 27). E as escolhas musicais, quase sempre se fazem acompanhar de um estilo no vestir, no modo de falar, nas gírias adotadas, no corte de cabelos, quando se refere a um estilo musical muito colado a um tipo de cultura juvenil – o *rap,*[82] o *punk,* o *funk,* e determinados estilos de *rock* como o *heavy metal,* o *country rock,* o *folk rock*, o *hard rock,* a *techno,* e assim por diante, implicando a escolha musical na comunicação adotada pelos jovens para demonstrarem como se posicionam no seu meio e na sociedade. No caso dos jovens dessas duas escolas, mesmo que um grande número opte por tais estilos musicais, apenas alguns dentre eles, demonstravam adesão, inclusive, no estilo de vida. Para a maioria, os sinais de identificação eram sutis, mais superficiais.

Esses estilos acima referidos, dentro dos estilos mais veiculados pela "mídia" e típicos da "cultura de massas", são quase unanimidade na Escola Alfa[83] onde 17,5% dos alunos preferem *rock,* 17,5% ouvem mais *dance music*, 20% disserem preferir todas e os restantes responderam de forma pulverizada entre os diferentes estilos de *rock, rap, grunge*.

---

[82]- O *Rap* é a música própria da cultura *Hip Hop*. "De uma forma resumida podemos afirmar que a cultura *hip hop*, nascida nas cidades do Estados Unidos da América nos anos 70, se caracteriza por um conjunto de realidades muito distintas, sendo elas: a música *rap,* com seus Mc's e Dj's; o break dance; e por fim a expressão plástica desta cultura, o *graffiti"* (Machado Pais, 1999, p. 175).

[83]- As questões referentes ao gosto musical, programas de TV. preferidos ou rejeitados, sessões preferidas de jornal, foram feitas no questionário, como questões abertas, com múltipla resposta.

Pouquíssimos optam por MPB e música Sertaneja, apelidada pelos adeptos do rock de "Breganeja"[84].

Na Escola Beta, 34,77% preferem *Pagode,* 26,73% preferem *Rap,* 20,26% a música *sertaneja* e 20,4% preferem *samba.*

Ouvem música em rádios, muitos o fazem em seus próprios aparelhos de CD[85] ou nos programas de televisão; em casa, no trabalho, quando é permitido, e onde quer que seja possível.

Outra unanimidade que faz parte dos hábitos ligados às práticas familiares de nosso tempo é ver televisão. Os televisores são de uso coletivo da família e quando perguntados sobre os programas preferidos, houve uma grande diversidade de respostas. Os que obtiveram maior distribuição entre os quarenta (40) informantes da Escola Alfa foram os *Jornais,* com 37,5%, seguidos pelos *Filmes,* com 32,5%; *Novelas,* com 20,5% e *Esporte,* com 20%, esses dois últimos programas, preferência feminina e masculina, respectivamente.

Na Escola Beta a grande preferência dos quarenta e oito (48) informantes foi o *Programa de Esporte,* opção masculina, com 26,7%, seguido dos *Jornais,* com 22,2% e, em terceiro, o *Programa do Ratinho*[86] com 19,9%. A opção por *Filmes* ficou com 18,5% e as *Novelas,* com 14,5%.

Ao analisarmos as informações dos vinte (20) entrevistados das duas escolas observamos que a maioria prefere programas de auditório como *Domingão do Faustão, Fantástico, Ratinho* ou de entrevistas como *Programa Livre* e outros da *MTV.*

Sobre os programas de televisão mais rejeitados, houve também uma diversidade muito grande de respostas, mas o maior índice de rejeição foi alcançado pelo programa do Ratinho com 25% na Escola Alfa e 22,8% na Escola Beta.

---

[84]- Usam essa expressão para significar que a música sertaneja é "brega", gíria que quer dizer "fora de moda".
[85]- Abreviatura de *Compact Disc*.
[86]- Programa popular, em que o apresentador (Ratinho), com muito espalhafato, comanda um espetáculo com quadros em que as pessoas são colocadas em situações vexatórias, expondo fatos de sua vida privada em troca de algum dinheiro.

Analisando a freqüência a cinemas, teatros, bibliotecas, observamos que os alunos da Escola Alfa freqüentam mais cinema, com 55% de respostas, do que os alunos da Escola Beta que apresentam um índice de 37,5%. Há entre eles a prática de assistirem a filmes em casa, alugando-os em locadoras de vídeo na seguinte proporção: 47,5% na Escola Alfa e 39,5% na Escola Beta.

Já o uso de Bibliotecas é restrito a 20% da Escola Alfa e 18% na Escola Beta.

O teatro é muito pouco freqüentado, não fazendo parte de seus hábitos, segundo informações dos próprios alunos. Muitos nunca assistiram a uma peça de teatro, a não ser escolar. Apenas 13% da Escola Alfa disseram ter ido alguma vez ao teatro, contra nenhuma ida dos alunos da Escola Beta.

Algumas jovens, na entrevista afirmaram gostar muito de ler: política, poesia, literatura brasileira.

> Para me divertir adoro ler e caminhar. São meus *hobbies* mesmo. Mas eu gosto de ler política e economia. agora, esse negócio de romances, não é comigo não... (Jurema, Escola Beta, 20 anos).

> Gosto de jornal. Eu leio também Literatura Brasileira. Gosto também de exposição de quadros. Acho o máximo... (Deise, Escola Beta, 20 anos).

> Gosto de ler poesia e ouvir música. Quando eu quero ficar assim, em casa, um pouco sozinha, eu gosto de ficar no meu quarto ouvindo música e lendo poesia... (Maria, Escola Beta, 20 anos).

Quando perguntamos sobre os livros lidos, a maioria restringe-se aos livros indicados para leitura pelos professores de Português e as mulheres apresentam um volume maior para leitura de livros, romances e novelas, do que os homens. De um modo geral afirmaram apreciar leitura de livros 37,5% na Escola Alfa e 39,5% na Escola Beta.

A maioria prefere ler jornais e revistas. Nos jornais, as sessões preferidas são *esportes, cotidiano, classificados e* o caderno que se ocupa com variedades, programações

de cinema, TV, etc, tais como a Folha Ilustrada, do Jornal Folha de São Paulo, o Caderno C, do jornal Correio Popular, ou o Caderno 2 de O Estado de São Paulo.

Todos estes indicadores do estilo de vida dos jovens, de suas preferências, sob a aparência de escolhas eminentemente individuais e naturais, são indicadores do gosto e do estilo de vida da classe social a que pertencem[87].

As instituições: participação, representações e valores

O jovem enquanto categoria social e historicamente construída tem seu modo de ser configurado pelo cruzamento das singularidades de seu trajetos particulares com elementos conjunturais próprios da sociedade de seu tempo. Em alguns momentos da história, os jovens têm uma participação maior nas questões sociais e políticas, em outros, não. Como afirma Foracchi:

> Cada sociedade constitui o jovem à sua própria imagem... menos do que uma etapa cronológica da vida, menos do que uma potencialidade rebelde e inconformada, a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante de um processo histórico e de constituí-lo, engajando-se (1965, p. 302).

Essa "*forma possível de pronunciar-se num processo histórico*" resulta não apenas dos indicadores sociais convencionais como classe, gênero, nacionalidade, etnia, mas também das experiências e orientações coletivas dentro de um dado contexto concreto, que criam o potencial para que, numa geração, surjam formas diferenciadas de reconhecimento pelo outro (Mische, 1997, p. 139).

---

[87]- Bourdieu, em "Gosto de classe e estilos de vida" analisa a aquisição cultural do gosto: "Não seria necessário demonstrar que a cultura é adquirida ou que esta forma particular de competência a que chamamos gosto é um produto da educação ou que nada é mais banal do que a procura da originalidade se todo um conjunto de mecanismos sociais não viessem dissimular estas verdades primeiras que a ciência deve restabelecer, estabelecendo em acréscimo as condições e as funções de sua dissimulação". (1983a, p. 95).

Cada geração acaba por construir uma identidade geracional distinta, predominante na maioria dos grupos dessa geração, resultante da participação e experiência em vários espaços coletivos, em redes sociais com determinados sentidos próprios, como as redes do trabalho, da escola, da família, da igreja, dos amigos.

Estudo realizado por Mische (1997) procurou compreender a participação dos jovens brasileiros em momentos diferentes da história nacional, contrapondo os momentos em que tiveram uma atuação com maior visibilidade, até aqueles em que permaneceram um tanto passivos em relação á política. Analisa, assim, o movimento estudantil dos anos 60, em que a identidade de "estudante", sobretudo, universitário de classe média, conduzia à uma participação política e imprimia a característica marcadamente ideológica ao movimento estudantil da época; e depois, nos anos 90 a atuação dos "*caras-pintadas"*, cuja identidade gravitava em torno da luta pela cidadania; em que os jovens estudantes não eram apenas universitários mas, formados em redes dispersas, nas escolas públicas ou privadas, nos trabalhos, nos "*shopping centers*", em clubes, nas ruas e em outros espaços de cultura e sociabilidade, tendo a mediação feita pela presença forte dos meios de comunicação de massa.

Relata sobre a luta pela democratização do país no final da década de 70, a marginalização política dos jovens nos anos 80 e o surpreendente aparecimento em cena nos anos 90, dos jovens estudantes, que numa mobilização sem o enraizamento ideológico de outros movimentos, participam exigindo ética na política, o fim da corrupção em nome da cidadania. Levanta a hipótese desse movimento de 1992 ter sido inspirado, também, num seriado de televisão, "Anos Rebeldes", que cativa os jovens e os instiga à mobilização através da apropriação romântica do movimento estudantil de 1968.

Essa juventude que se mobiliza exigindo o *impeachement* do Presidente Fernando Collor de Mello, em 1992, surpreendeu a todos, acostumados a uma certa apatia juvenil há mais de uma década e julgada por todos como uma juventude individualista, preocupada apenas com seus problemas pessoais.

Não há dúvidas quanto às diferenças entre os dois movimentos, inclusive no tocante às manifestações públicas: nos anos 60, a luta contra o regime militar implicava em

críticas ao sistema e conflitos com a polícia, choques, prisões, mortes, exílio. Nos anos 90, as manifestações eram acompanhadas de forte aparato de segurança e a "luta", independente de qualquer ideologia suprapartidária, visava a moralização da política e a transparência na administração pública, sendo que alguns poucos faziam a crítica à questões estruturais.

Para algumas lideranças estudantis e políticas, o movimento dos anos 90 celebrava uma nova forma de politização entre os jovens e acenava para uma vontade de maior participação política, tendo criado, de fato, naqueles jovens expectativas positivas em relação à política.

E como os jovens informantes desta pesquisa se posicionam perante a política?

No atual momento de nossa história, para esses jovens a imagem da política é negativa, a postura é da maior rejeição e de incredulidade nos políticos, nas instituições governamentais e na possibilidade dos "bons políticos", ou deles mesmos, reverterem essa situação. Alguns se recusam a votar, outros dizem que *está ruim* mas *mesmo assim vão procurar acertar na escolha de candidatos*. Há ainda os que rejeitam, sequer aceitando tocar no assunto.

Os depoimentos a seguir foram tomados em 2000, época próxima às eleições municipais:

> Eu acho que não resolve. Pode entrar mil pessoas lá que não vai resolver nada, porque são todos iguais. Não resolve. Eu então não vou votar em ninguém. Vou anular tudo. Porque não resolve e põe um pior que o outro. Para mim, a melhor saída é não votar (João Paulo, Escola Beta, 20 anos).
>
> Eu não acho nada. Sei lá. Acho que o Brasil tá errado. Só isso. Não quero saber (Augusto, Escola Beta, 18 anos).
>
> A política está braba. Porque tem os bons que entram lá, mas que não dá prá fazer nada porque os corruptos já estão lá em cima. Então, o que eles tentam fazer de bom os outros não deixam. Aí os

> menores têm que sair porque não conseguem realizar um bom serviço. Tinha que melhorar primeiro a saúde e depois a política, porque bem ou mal a política é tudo (Deise, Escola Beta, 20 anos).

> Espero que o resultado da eleição seja melhor do que foi, que coloque um competente na Prefeitura, que faça alguma coisa por Campinas. Porque Campinas está perdida, está de lado. Eu não voto ainda, porque não fui atrás. Mas se tivesse título votaria. O caso é estudar cada candidato para votar certo. Mas eu votaria (Carolina, Escola Beta, 17 anos).

Esta estudante demonstra uma visão mais otimista, embora no ano anterior, por ocasião do preenchimento do questionário, recusara-se a responder a todas as questões sobre política, escrevendo apenas – "Eu não gosto de política!".

Há uma certa homogeneidade nas reações dos jovens às questões relacionadas com a política, que se revelam na perda da credibilidade na política e nos políticos, gerando em contrapartida, uma crise na representação política e a perda da confiança nas possibilidades de alteração do quadro social, político-institucional e econômico. Há desinteresse manifesto por tudo o que se refira às instituições políticas, e muita crítica, genérica ou específica à algumas políticas públicas, "fruto de decisões de governos pouco interessados nos problemas da população", como à feita por alguns à educação pública, exposta no depoimento a seguir:

> .... desanimei um pouco por causa do governo, por não se importar com a escola pública e também fazer esse método de fazer passar todo mundo, sem problemas, sem muita dificuldade (Waldemar, Escola Alfa, 2000).

> O governo teria que dar um empurrão. E a diretora deveria tomar a frente. Não precisaria ser (uma escola) privada, mas ter um ensino bom, entendeu. Mas estar num lugar em que a gente sentisse estar tendo um ensino realmente firme, naquele lugar. Que não é o que acontece aqui (Mirele, Escola Alfa, 2000).

De um modo geral não crêem que sua participação política tenha alguma influência sobre as atitudes governamentais, no direcionamento das políticas públicas. Na opinião da maioria, quem chega ao poder tende a se corromper, e a agir só pensando em seus próprios interesses.

As dificuldades da ditadura, a luta pela reconquista do direito ao voto não têm significado para esses jovens, nascidos no início dos anos 80. As dificuldades atuais, o aumento do desemprego e da violência, são vistos por vários jovens como coisas da política; porém sem uma reflexão maior, acabam por relacioná-los com a democracia e a sugerir que este debate entre democracia e ditadura é de menor importância. Ou que, a ditadura talvez fosse até melhor. Quando perguntamos para optarem entre a democracia ou a ditadura, 37,5% da Escola Alfa e 52,0% da Escola Beta responderam não saber. Afirmaram ser melhor a democracia 35% na Escola Alfa e apenas 14,5% na Escola Beta. A indiferença aliada ao desconhecimento do assunto é o que se apreende nessas respostas.

Com o objetivo de obter dados sobres o conhecimento que possuem de política e da política nacional foi pedido para darem o nome de dois partidos políticos nacionais, identificando se eram de direita ou esquerda. O partido mais conhecido por estes jovens é o PT seguido do PMDB, PSDB e PFL; porém apenas três alunos deste universo de oitenta e oito (88), ou seja, 3,4% identificaram os partidos como de direita ou de esquerda.

Embora os jovens da Escola Alfa pareçam mais bem informados sobre política, de um modo geral, os temas ligados à Política, Estado, Governo são rejeitados entre eles. Todas as instituições relacionadas ao Governo são negativamente avaliadas.

Para uma aferição a este respeito pedimos que atribuíssem notas de zero a dez às instituições de acordo com a confiança que tinham nela: Família, Escola, Igreja, Meios de Comunicação, Governo, Congresso Nacional, Poder Judiciário, Partidos Políticos, Polícia.

Em ambas as escolas foram avaliados negativamente com notas de 0 a 5 (zero a cinco, sendo que as notas cinco foram pouquíssimas; na maioria, as notas foram zero, um e dois), o *Governo* com 80,0% na Escola Alfa e 95,8% na Escola Beta; o *Congresso*

Nacional com 87,5% na Escola Alfa e 93,7% na Escola Beta; o *Poder Judiciário* com 75,0% na Escola Alfa contra 89,6% na Escola Beta; os *Partidos Políticos* com 85,0% na Escola Alfa com 97,9% nas Escola Beta. E por último, a *Polícia* que recebeu 67,5% da avaliação negativa na Escola Alfa e 87,5% na Escola Beta. A instituição mais bem avaliada, na concepção dos jovens foi a *Família,* com avaliação positiva de 97,9% na Escola Beta e 85% na Escola Alfa. Seguem-na a *Igreja* e a *Escola.* Esta última foi avaliada positivamente por 77,0% dos alunos da Escola Beta e por 65% dos alunos da Escola Alfa.

Atribuímos essas posições dos jovens em relação à política, à decepção e desencanto para com os governantes e suas práticas sem eficácia no combate à corrupção, (um valor cultivado na população e cada vez mais cobrado) e sem eficácia na diminuição das desigualdades, por estarem vinculadas aos mecanismos de poder que privilegiam os já incluídos cultural, social e economicamente. Em suma, mesmo sem uma percepção clara, manifestam seu descontentamento e sua impotência perante a "privatização" do Estado capturado por interesses privados (Haguette, 1992, p. 173).

Um estudo realizado na França sobre os jovens dos anos 90, por Anne Müxel (1997) chamou-nos a atenção, pois nos permitiu observar semelhanças na representação da política da maioria dos jovens franceses e brasileiros, que decepcionados com a política institucionalizada, encontram maior afinidade participativa em organizações da sociedade civil, ligadas à questões específicas: fome (Brasil), ecologia, etnias, gêneros, movimentos contra a violência, contra guerras, contra o uso de drogas, ou grupos ligados à diferentes religiões. Aceitam participar em organizações ou associações que tenham uma causa imediata e concreta. Porém, rejeitam a participação via partidos políticos, criticados por serem ocupados por políticos profissionais, "corruptos, e cujos interesses pessoais se sobrepõem aos interesses que dizem defender".

Os jovens são críticos de fatos que exigem mudanças nas ações concretas no âmbito microssocial, mais próximos de suas necessidades do dia-a-dia, no espaço da família, no bairro, na escola, no trabalho, mas também fora dos sindicatos, como vimos no capítulo anterior. Temem a violência, o desemprego, o futuro incerto e esperam que algo seja feito para mudar, porém não elaboram uma crítica mais radical e abrangente, estrutural.

> Aqui o bairro é parado. O problema é muito assalto, roubo, essas coisas. E a polícia fica prá cima e prá baixo, com esses acidentes. Tenho medo também do desemprego (Rogério, Escola Beta, 18 anos).
>
> Tenho medo dos bandidos, da falta de emprego e do futuro que não sabemos como vai ser (Sônia, Escola Alfa, 18 anos).
>
> O que é difícil é não poder sair de casa sossegado. O pior de tudo é a violência (João Paulo, Escola Beta, 20 anos).
>
> Acho que hoje as coisas estão muito difíceis. Eu tenho medo da miséria (Élida, Escola Alfa, 17 anos).
>
> Medo, atualmente: tenho do governo e da violência, medo de sair à noite, assalto esse tipo de coisa. Em geral é isso (Mirele, Escola Alfa, 2000).

Na verdade as respostas não variam muito, revelando o desconforto com estas questões acima e também com a questão política, com o desempenho do Estado. A este respeito, há um outro componente: na tentativa de fazerem o marketing das idéias privatistas e da reestruturação do Estado, os veículos da comunicação de massa induziram mais ainda, ao descrédito das instituições públicas, compartilhado por outros grupos geracionais. No caso dos jovens desta pesquisa observamos na maioria, o descrédito em alguma saída efetiva envolvendo a sua participação política, institucional ou não.

No entanto, devemos esclarecer que a participação juvenil existe, com inúmeros matizes, podendo ser distinguidas, de um modo geral, duas tendências importantes, quanto à sua participação em movimentos coletivos: aqueles jovens que se alinham com a crítica ao sistema, às políticas globais relacionadas com os organismos internacionais e a reestruturação produtiva, vinculando-se aos movimentos sociais de esquerda. E os que se alinham mais à direita, posicionando-se contra os movimentos sociais com conotação política e movimentos sindicais, admitindo os movimentos ecológicos, de gênero ou locais.

Evidentemente que para as juventudes atuais, que cresceram distantes da polarização direita/esquerda, anterior à queda do Muro de Berlim, essas distinções, ficam um tanto quanto nebulosas, embora persistam, contrariando opiniões de alguns teóricos e membros da imprensa; e, como bem analisa Bobbio (1995), estão vinculadas à defesa maior ou menor da igualdade, associada a um maior ou menor exercício de liberdade.

Percebe-se ainda, que há na juventude uma disponibilidade em potencial a ser explorada e a sua postura política acena para mudanças no processo de representação política, dependendo dos rumos que tome a reestruturação do Estado e a participação da Sociedade Civil no processo de condução das sociedades atuais.

Com relação às atitudes perante a vida, à moralidade e ética, os jovens nas sociedades modernas, têm historicamente apresentado uma certa distância em relação ao modo de pensar e de visão das gerações adultas.

Tentando apreender alguns aspectos referentes às questões de valores éticos e atitudes perante a vida, foram feitas questões relacionando comportamentos a preconceitos e valores morais. O objetivo era perceber o que estes jovens consideram certo ou errado, reprovável ou não, aceitável ou indesejável.

A questão foi colocada no sentido de saber se mudariam ou não a amizade com alguém que fosse: racista; tivesse AIDS; fosse traficante; usasse drogas ilícitas; furtasse objetos; se prostituísse, fosse lésbica; fosse gay; fosse comunista ou não tivesse religião.

Constatamos que suas atitudes perante tais questões eram de uma grande tolerância, aceitando os amigos com atitudes reprováveis pela moral dominante com algumas exceções, em ordem decrescente: quanto ao furto, tráfico de drogas e à prostituição.

Outro conjunto de questões, também nesta direção, pedindo o julgamento sobre serem corretas ou incorretas as atitudes, que de algum modo atentavam contra a ética referentes às relações econômicas, às relações familiares, ao consumo de drogas, ou por atentarem contra a vida humana. Os itens colocados foram: ter filho sem ser casado; casar com alguém de outra religião; casar com alguém separado ou divorciado; usar drogas; furar

filas; não pagar passagem de ônibus; não pagar impostos; subornar alguém; aceitar suborno; passar cheques sem fundos; ter medo de pobre; fazer aborto; andar armado.

Observamos serem mais tolerantes no âmbito das relações familiares, com ética privada, aceitando com naturalidade situações que antes sofriam pesados estigmas, como *"ter filhos sem ser casado; ou casar com separado ou divorciado"*.

São rigorosos nas questões referentes ao quesito *passar cheques sem fundos* que foi considerada uma atitude incorreta por 97,7% dos alunos da Escola Beta e por 92,5% da Escola Alfa. Também foram consideradas incorretas as atitudes relacionadas com a *aceitação do suborno* (95,8% na Escola Beta e 90% na Escola Alfa) ou com o *suborno de alguém* (incorreta para 95,8% na Escola Beta e 85% na Escola Alfa). Porém, transparece um certo afrouxamento das exigências quanto aos deveres para com o Estado, como *pagar impostos,* cuja obrigatoriedade é relativizada para muitos. E para com a urbanidade, como *furar filas,* considerada correta por vários informantes.

Os alunos da Escola Beta rejeitam o aborto com 91,6% das respostas e andar armado com 93,75% das respostas. Já na Escola Alfa, 77,5% dos alunos acham incorreto o aborto e 80% andar armado. O uso de drogas também é considerado uma atitude incorreta pela maioria com um índice de 95,7% na Escola Beta e de 87% na Escola Alfa. Assim, na Escola Alfa há uma permissividade maior quanto a estes princípios morais.

De onde se conclui, a partir dos dados que obtivemos, que embora esses jovens sejam mais tolerantes com a transgressão de algumas normas dentro da moral vigente, de um modo geral aceitam a moral dominante e a praticam. Não temos dados suficientes para informar se fazem uso de drogas, esporadicamente ou não, havendo nitidamente maior tolerância às drogas chamadas por eles de "leves" como a maconha, repudiando as pesadas.

Grosso modo, os jovens investigados mostram ser mais "avançados" e reflexivos em alguns aspectos referentes sobretudo à moral sexual e aos relacionamentos interpessoais, envolvendo questões de gênero, etnia ou mesmo em relação à questão ecológica e a estilos de vida alternativos. Porém, mantêm-se distantes e são, até,

conservadores no que diz respeito às questões políticas, sociais, de organização do trabalho; em suma, nas questões referentes à compreensão dos mecanismos de poder e submissão.

O fato é que os jovens constroem suas representações sobre as várias esferas do mundo onde exercitam suas práticas, e que constituem as bases para os diferentes referenciais de sentido, articulando e compondo em bricolagem posturas e visões ora ligadas ao passado, às tradições, à moral convencional, ora voltadas para o futuro, para a aceitação do novo, para o afrouxamento das normas morais tidas como ultrapassadas, num jogo de inúmeras possibilidades, quase sempre carregado de contradições.

Compreender toda essa multiplicidade de arranjos constitui elemento chave na caracterização da juventude, ou melhor, das juventudes atuais, e fundamental no entendimento de como os jovens desta pesquisa percebem a educação escolar e as perspectivas de trabalho em meio aos processos de transformação econômicos, políticos e sociais, presentes no cenário histórico da sociedade brasileira, neste início de século.

ALGUMAS OBSERVAÇÕES, NOVAS INDAGAÇÕES E DESAFIOS

O presente estudo enfrentou as dificuldades inerentes a uma temática pouco desenvolvida no Brasil[88], e a um campo em processo de estruturação dentro da pesquisa sociológica, que são os estudos de juventude. Nesta pesquisa, priorizamos dar a palavra aos informantes, no caso, os jovens estudantes-trabalhadores, raramente chamados a manifestar suas apropriações dos processos sociais em que estão envolvidos.

Procuramos apreender, relacionalmente, os aspectos que mais interferem nas práticas sociais e representações dos jovens das camadas populares e das frações mais baixas das camadas médias, trabalhadores em sua maioria, e todos, estudantes do Ensino Médio regular noturno, da rede pública, em sua transição para a vida adulta, neste tempo em que predominam a insegurança no presente e a imprevisibilidade em relação ao futuro.

Encontramos uma realidade complexa em que o traço marcante é a heterogeneidade nas trajetórias escolares, nos projetos de futuro, nas representações da educação e do trabalho, nas práticas de sociabilidade, a despeito das origens sociais semelhantes. Tal constatação nos sugere que os trajetos escolares desses jovens são, sobretudo, condicionados por fatores de ordem social e individual, dentre eles as estratégias familiares, associadas a fatores intra-escolares e do trabalho, em interação com fatores da conjuntura social mais ampla.

---

[88]- Sobre essa questão ver Sposito, 2001, p. 15.

Nesta pesquisa obtivemos informações relevantes, mesmo que referidas a um grupo restrito e não generalizável ao universo dos jovens, sobre como esses estudantes-trabalhadores estão pensando a escola hoje, sua importância simbólica, social e para o trabalho, justamente quando há um distanciamento entre o que é proposto e o que é feito, no campo escolar. E também, sobre como se posicionam perante o trabalho, emprego, o desemprego e a participação sindical nessa época de fragmentação do mundo do trabalho.

Embora procurássemos enfocar primordialmente esses dois campos da atividade social - o da educação e do trabalho -, pudemos fazer o registro de traços característicos de suas práticas culturais, sociabilidade e lazer, no uso do *tempo livre*, limitados que são por sua dupla jornada e subordinados à sua condição de classe. Em comum a quase todos os jovens, observamos a importância que atribuem às redes grupais, ao tempo passado com amigos e ao tempo livre, cujo uso condiciona o próprio modo de ser jovem, e seu estilo de vida, convergindo com resultados dos estudos realizados por Machado Pais (1996b, 2001) e Mellucci (1997), com jovens europeus.

Pudemos ainda observar regularidades em suas disposições para *ouvirem música,* variando apenas no estilo preferido; ao grande valor que atribuem à família, a sua religiosidade, predominando os adeptos da religião católica e a rejeição à política e as instituições ligadas ao governo. Preocupa-nos o sentido da cidadania para esses jovens. "C*idadania é participação"* (Machado Pais, 2001), e a participação política e sindical está desqualificada para eles, abrindo espaço e criando terreno fértil para que propostas irracionais se desenvolvam em seu meio, justamente pelo desencanto que demonstram em relação a tais atividades, que são acompanhadas à distância, com críticas e sem um engajamento efetivo. Essas questões constituem um campo aberto a ser investigado.

Observamos um aumento da tolerância sobre a aceitação de mudanças nas relações privadas quanto à moral vigente, principalmente na questão sexual e de gênero porém, de um modo geral, aceitam e praticam a moral convencional.

A conjuntura atual, de forma genérica, coloca os jovens, numa situação de grande dificuldade, porque são instigados a buscarem autonomia, independência e

realização de si através do trabalho, ao mesmo tempo em que esse se torna escasso, com exigências ampliadas.

O trabalho revela-se central em suas vidas, é o grande educador moral e para esses jovens, com origens nas camadas populares, trabalhar é uma obrigação até como parcela de retribuição dos filhos para com seus pais em troca da "*vida que lhes deram e do sustento recebido"* até então.

Grosso modo, para os jovens pesquisados o sentido do trabalho reproduz, em parte, a visão de classe de seus pais, com origem nas classes trabalhadoras, vinculada à ética convencional do trabalho, acrescida dos valores típicos dos jovens na atual conjuntura, ligados à realização de si e à satisfação dos desejos de consumo de determinados bens simbólicos juvenis, que lhes garantem prestígio entre seus pares.

Observamos, portanto, uma tendência em direção à nova ética do trabalho vinculada à satisfação pessoal: como o trabalho continua se impondo a eles como um dever, adotam uma postura conciliatória entre o desejo de realização de si e o constrangimento ao trabalho, proporcional às suas necessidades fundamentais de sobrevivência. Ou seja, como são constrangidos a aceitarem os trabalhos que *aparecem*, com raras exceções, por não terem, no presente, condições de fazerem muitas escolhas, a satisfação no trabalho fica postergada e muitas vezes aparece como um ideal a ser alcançado no futuro.

O trabalho idealizado é *leve*, com reconhecimento social e o emprego, de preferência, deve ser bem remunerado, estável, de acordo com os direitos do trabalho. Preferem os trabalhos *em escritório*, embora normalmente estes ofereçam menos vantagens que o trabalho em grandes indústrias, onde de um modo geral, encontram os melhores empregos em termos de garantias e salários, a despeito de serem cada vez mais escassos. E, para eles o emprego em indústrias aparece, tal qual para os pesquisados por Martins (2000, p. 21) como *"o ápice de uma carreira marcada pelo trânsito em diferentes ocupações nos diversos setores da economia"*.

Com exceção daqueles que assumem não apreciarem estudar, os demais "*gostariam* de" trabalhar em profissões com formação universitária, mais reconhecidas

socialmente, que lhes permitissem um padrão mais elevado de consumo e satisfação pessoal. Tudo dependente das condições financeiras, culturais e sociais, evidenciando que os constrangimentos sociais pesam na ampliação ou diminuição das possibilidades de realizarem ou não os seus desejos profissionais.

O desemprego e o não trabalho são percebidos negativamente como fracasso e rejeição, privando-os não só do consumo de bens que necessitam para sobreviver como do sentido de pertença a um grupo ocupacional, da identidade social e da possibilidade de projetar o futuro. Há uma certa ambivalência na maneira como explicam o desemprego, uma vez que oscilam em responsabilizar aspectos estruturais da sociedade ou em se auto-atribuírem as qualidades que vão levá-los ao sucesso ou ao fracasso social, numa visão individualista. Esta última mostra-se compatível com sua opinião e seu envolvimento com os sindicatos, também porque não depositam muita confiança nas ações sindicais, vendo-os como uma extensão da política, que tanto rejeitam. De toda forma, consideramos também que a dificuldade de sua participação sindical decorre da própria maneira pela qual se deu a inserção desses jovens no mundo do trabalho, no setor de serviços, pouco qualificado, heterogêneo e fragmentado.

Sua qualificação profissional deu-se em serviço, a partir dos ensinamentos dos trabalhadores mais experientes. Suas trajetórias ocupacionais caracterizaram-se pelas descontinuidades, com raras exceções, e pelos constantes recomeços, sendo a transitoriedade no trabalho um dado da realidade com o qual têm que lidar, embora almejem segurança e estabilidade.

Nessa pesquisa observamos o quanto a visão de mundo dos jovens, sua postura perante o emprego e a escola, sofrem os efeitos das mudanças ligadas à crise da modernidade, aos embates entre a nova e a velha organização do sistema produtivo, coexistentes em nossa sociedade. De sorte que as discussões sobre a juventude, a nova ética do trabalho, as perspectivas de futuro e os projetos dos jovens, passam pela discussão da reestruturação produtiva e necessariamente pela discussão da educação, do acesso das massas ao sistema de ensino e dos resultados desse acesso.

Os jovens e suas famílias têm uma percepção das dificuldades ampliadas do mercado de trabalho e de sua precarização crescente, vinculando uma melhor condição para a conquista de um bom trabalho à maior escolarização, e com isso "*investem*" na escola regular e, alguns poucos, em cursos de informática e línguas. Porque para as camadas populares freqüentar o Ensino Médio já representa uma despesa que pesa no orçamento doméstico de modo que, raramente, aqueles que não trabalham conseguem manter-se estudando.

Investir na escola regular significa para os informantes dessa pesquisa, simplesmente, prosseguir estudando até o final do Ensino Médio, pelo menos, objetivando "*tirar o diploma*", sobretudo; ou ainda, prosseguir os estudos em curso superior, como um projeto a mais longo prazo, e dependente exclusivamente dos jovens, de sua disposição e disponibilidade financeira.

Esse investimento em educação exige persistência dos estudantes: as trajetórias escolares dos jovens investigados são, predominantemente, permeadas por interrupções e reprovações, provocadas por fatores convencionalmente ligados às reprovações escolares e também por fatores contingentes, atípicos. Embora sejam escassos os casos de trajetórias lineares, de sucesso, em sentido amplo, os concluintes do Ensino Médio, mesmo quando tiveram reprovações múltiplas, consideram-se bem sucedidos na escola. Alguns orgulham-se de chegarem até esse nível de ensino, alcançando um título escolar inédito na família, ganhando perante os seus, reconhecimento social.

Na verdade, a disposição dos jovens para ampliarem sua escolaridade revela, também, uma apropriação da ideologia predominante no mundo do trabalho, vinculando competência para o trabalho com escolarização ampliada, sugerindo que a busca das credenciais para o trabalho, obtidas em escolas, deve ser individualmente conquistada.

Para aqueles que direcionam sua vida para o trabalho, a *aquisição do diploma* de Ensino Médio é o objetivo maior de sua freqüência à escola, por ser um *dado* no seu currículo no momento de arrumar um emprego, mesmo que não qualificado, e ainda por ser "*um papel importante*", "*um troféu*", uma "*conquista*", símbolo de "*luta*", de "*superação de barreiras*", de persistência, de auto-determinação e esforço. Esses valores ligados à

educação estão presentes também na visão daqueles que pretendem prosseguir os estudos em curso superior. Para estes, a escola expede o diploma, dá o direito ao vestibular e deveria, também, possibilitar a aquisição dos conhecimentos escolares necessários a isso. E como a escola não tem cumprido o seu papel na transmissão e aquisição do conhecimento escolar, *sentem-se desvalorizados e em inferioridade de condições* na acirrada disputa por vagas no Ensino Superior público. Muitos conseguem passar no vestibular promovido por certas instituições privadas de Ensino Superior sem prosseguirem estudando por falta de recursos financeiros para o pagamento das mensalidades.

Tais colocações nos remetem a uma abordagem da questão escolar, e do ensino noturno.

Em um primeiro momento é preciso relembrar que os informantes e suas famílias atribuem um valor positivo à educação escolar, tanto no aspecto simbólico como fator de distinção social, como no instrumental. Pensam a educação escolar como estratégia de promoção social, não só para serem reconhecidos socialmente como portadores de conhecimento culto, pela aquisição de características de "fachada social" dos grupos sociais mais bem situados socialmente, exteriorizados nos modos de agir e na linguagem, na argumentação, relevantes ao recebimento de um tratamento *digno* nos vários ambientes sociais, para a auto-valorização da pessoa como um sujeito competente e para o reconhecimento social por "outros significativos". Ou, por atestar um certo *status* familiar ao possibilitar a educação escolar mais prolongada aos filhos, como também para conseguirem empregar-se e obter "*melhorias*" em sua colocação ocupacional. E para as mulheres, por possibilitar a saída do espaço da "*casa*", criando oportunidades futuras em empregos, também, fora do âmbito doméstico.

Em um segundo ponto é preciso destacar que quando observamos a escolarização das camadas populares, notamos que há mais desencontros do que concordâncias entre as aspirações dos sujeitos, as propostas feitas, os objetivos a serem alcançados, os recursos e as necessidades, os resultados obtidos em avaliações, as explicações acadêmicas, dos órgãos gestores, dos agentes envolvidos, revelando impasses

que são genericamente chamados de "crise da educação". Há inúmeros enfoques sobre essa questão e aqui nos propomos a uma das abordagens possíveis.

Genericamente, a expansão do sistema de ensino e do acesso das camadas mais baixas da população à escola provocaram o aumento quantitativo dos "diplomados" e uma redução proporcional do valor dos diplomas, principalmente, na sua relação com o campo do trabalho, resultando numa exigência cada vez maior de diplomas de níveis cada vez mais elevados, quase sempre acima das exigências das funções a serem desempenhadas, como um dos quesitos necessários, mas não suficientes para a disputa por vagas no mercado de trabalho.

O diploma preenche uma função de critério seletivo, racional e de mérito, segundo a racionalidade objetivista e cientificista predominante nas sociedades industriais modernas, tal como expusemos em capítulo anterior. Nesse sentido, a prática da exigência do diploma no mercado de trabalho reflete a representação do seu valor social simbólico, mais do que uma exigência do próprio posto do trabalho, como estudos da sociologia do trabalho têm abundantemente demonstrado.

Esses dados, no entanto, acabam sugerindo a não relevância da escolaridade para o aumento da produtividade industrial e consequentemente, a não relevância de investimentos públicos na escolarização mais longa dos setores mais pauperizados da população. Na lógica economicista, não havendo retorno econômico não há razoabilidade em propiciar escolaridade com qualidade a esses setores da população. E essa lógica não está explicitada para a população alvo, nem para o conjunto da sociedade. Pelo contrário, há um discurso enfático de que fortes investimentos têm sido feitos no setor escolar público, revelados, na prática, insuficientes.

De acordo com a LDB n. 9394 de 20/12/1996 o Ensino Médio foi concebido dentro da perspectiva da unicidade e universalização, eliminando no texto da lei a dualidade entre ensino técnico e ensino propedêutico, pensando numa formação genérica para o trabalho e para a cidadania, baseando-se, dentre outras coisas, na idéia de que a aprendizagem das habilidades exigidas pelo trabalho se dá em serviço, que a escola não consegue qualificar para o mercado de trabalho, por várias razões, dentre elas a velocidade

com que as inovações tecnológicas acontecem, e de que essa dualidade histórica acentuaria a divisão entre escolas para pobres e escolas de elite. Como já afirmamos anteriormente, tal dualidade é estrutural e de fato não é eliminada. Não se questiona a necessidade de construir uma escola não discriminatória. O que colocamos em debate é que em nome da eqüidade, garantida formalmente, os desiguais não tem recebido um tratamento adequado em direção à diminuição da desigualdade, mas ao seu reforço, de uma forma mais sutil e camuflada.

Essas questões colocam os jovens estudantes trabalhadores, que se utilizam da rede pública de Educação Básica, em cursos noturnos, diante de uma situação paradoxal: são socializados valorizando a escola, e esse valor é significativo, também, por ser partilhado por todas as camadas sociais; o ensino regular noturno é concebido, em sua organização e funcionamento, como curso diurno, quando exigiria um tratamento específico; os jovens que fazem projetos para o futuro a partir do conhecimento escolar, percebem que a escola que lhes cabe não corresponde às suas mínimas necessidades e expectativas. Têm em mãos um diploma embora não "*carreguem em sua bagagem*", como dizem, o conhecimento correspondente.

Em seus relatos ressentem-se desse fato: algumas críticas genéricas são feitas aos professores, chamados de "*chatos"* por alguns, porém, não de incompetentes. Pelo contrário, muitos comentários elogiosos ao senso de responsabilidade dos professores, que "*são muito profissionais*", esforçando-se ao máximo para darem as aulas; que têm *boa vontade de ajudar os alunos*, dando *dicas,* aconselhando. Outros dizem que há bons e maus professores como *em todas as escolas*. A tendência de responsabilizar os professores pela situação das escolas é menor entre os alunos entrevistados do que entre outros agentes sociais. Interessante notar que situação semelhante é relatada por Broccolichi e Oeuvrard (1998), no clássico livro de Bourdieu, *A miséria do Mundo*, sobre os efeitos da engrenagem do sistema de ensino francês e de como os professores acabam sendo responsabilizados pelo que ocorre, sem que sejam levadas em conta as condições necessárias para que desenvolvam seu trabalho de forma adequada.

> Em lugar de se questionar a respeito deste funcionamento da escola que torna o ofício do professor impossível de ser exercido de forma satisfatória, as pessoas tendem, ao contrário, a imputar aos professores as dificuldades dos alunos que vão aumentando na medida mesma em que eles são cada vez menos selecionados e, portanto, menos dotados das características sociais que "facilitavam" antigamente seu trabalho.

A grande queixa dos alunos, interessados ou não, volta-se contra o *enfraquecimento das exigências escolares*, que estimula, na sua opinião, as condutas dos colegas que criam tumultos em sala de aula, sem que ninguém consiga inibi-los, impede de as aulas serem ministradas dentro de um mínimo de normalidade. Queixam-se da falta de autoridade da direção escolar, *que nunca cumpre o que promete,* dos professores impassíveis diante desses alunos, que os desrespeitam, os afrontam e continuam "*perturbando as aulas*". E de como são aprovados sem dificuldades, apesar de tudo. Os mais ressentidos são os que dependem do conhecimento escolar para a viabilização de seus projetos escolares, e como dedicam muito pouco tempo aos estudos fora do horário escolar, dependem muito das aulas, que devido às condições adversas, rendem muito abaixo do que deveriam. Atribuem responsabilidade à orientação da política educacional.

Segundo Gentili (1999) essa política pode ser traduzida como a *"desintegração da promessa integradora da escola",* pela mudança da lógica voltada para o atendimento de demandas de caráter coletivo, como o desenvolvimento nacional, para aquilo que chamou de *privatização da função econômica da escola,* fundada numa lógica econômica privada, guiada pela ênfase nas competências e capacidades de cada pessoa, adquiridas por ela no *mercado educacional*, para ocupar uma posição no mercado de trabalho, ou seja, para a *empregabilidade.*

Nosella (1999, 173) classifica essa política como populismo educacional, o qual promove uma "*conciliação conservadora entre as pobres escolas do faz-de-conta e as que adotam modelos pedagógicos arrojados, entre instituições universitárias de beira de estrada e universidades de excelência*". Segundo o autor sua função é neutralizar conflitos e tensões provocados pelas desigualdades, crises sociais e as demandas dos vários setores

sociais, apropriando-se do discurso contrário ao autoritarismo escolar, à discriminação cultural e de classe, e o que seria positivo assume um formato de simulação e desqualificação do estudo como um trabalho, com conteúdo duro, disciplinado.

Além disso, as modalidades alternativas de Ensino Médio, como o Ensino de Suplência, a princípio pensadas para eliminar do sistema de ensino os jovens com defasagem etária, em caráter transitório, têm sido ampliadas e institucionalizadas.

Esse afrouxamento do trabalho escolar induz a uma série de situações escolares, percebidas pelos estudantes, com projetos de futuro vinculados ao prosseguimento dos estudos, como *descaso e desrespeito* das autoridades.

Essa argumentação, no entanto, implica num certo cuidado para não conduzir a interpretações que possam sugerir que a solução se encontre na volta ao passado, no simples aumento da reprovação, ou ainda, que as soluções se restrinjam à adoção de novas técnicas pedagógicas. Consideramos haver na fundamentação da política educacional em curso aspectos razoáveis e positivos que exigem *a garantia de certas condições* para que não se transformem em dispositivos meramente formais e não operacionalizáveis, e evitem as distorções conservadoras e discriminatórias.

As distorções ocorridas com o *sistema de ciclos*, com os procedimentos de avaliação, tanto da avaliação pedagógica ao nível das unidades de ensino, como das avaliações do sistema de ensino são algumas das muitas ocorridas na implementação da lei, no sistema de ensino do Estado de São Paulo e devem ser objeto de investigações a fim de haver, de fato, condições para a correção dos rumos da política implantada e não apenas uma avaliação que preencha exigências burocráticas dos organismos financiadores, ou voltada para a criação de índices estatísticos favoráveis.

A presente pesquisa acena, também, para a necessidade de estudos que aprofundem a análise e compreensão dos fenômenos ligados à atitudes de conflito, rebeldia, resistência dos alunos às aulas, com enfoque nas relações interpessoais, procurando responder a inúmeras questões, como: tais atitudes referem-se a uma reação dos jovens à inutilidade do conhecimento escolar? Trata-se de uma reação generalizada à cultura da

escola, representativa de estratos sociais mais elevados? Tais atitudes representam estratégias de reconhecimento social intrageracional? Referem-se a atitudes anômicas vinculadas à permissividade que se instaura na sociedade, dominada por grupos marginais e pela violência? É uma reação à violência simbólica representada pelos valores escolares? É uma reação aos mecanismos reguladores da conduta, dominantes na instituição escolar? Ou decorre da falta de autoridade e das exigências reinantes na escola, como pensam os jovens informantes?

Necessitamos ainda de estudos que aprofundem a questão dos interesses de grupos cada vez mais ampliados ligados ao mercado educacional, na manutenção da escola pública deficitária, hoje, ao nível da Educação Básica, e da não ampliação de vagas no ensino público, ao nível da Educação Superior.

Outro aspecto a ser enfocado em pesquisa, é o da formação básica ao nível de graduação dos profissionais da educação, sobretudo dos professores, no sentido de analisar o compromisso das instituições universitárias para com uma formação adequada aos desafios enfrentados pelos profissionais da educação, que se encaminham para o trabalho nas escolas públicas de ensino básico.

No decorrer deste estudo pudemos perceber que os jovens trabalhadores consideram o trabalho como fonte de recursos para a satisfação de suas necessidades, das mais imediatas às mais supérfluas, como obrigação para com os pais, base para a freqüência à escola, e fundamental na conquista da autonomia e independência, muito relativas, tendo em vista a imprevisibilidade do emprego, a rotatividade no trabalho e a precarização crescente das condições do emprego, sob a ameaça do desemprego. Adquirem essas noções no mundo da vida, pelo que informam os meios de comunicação de massa, e até na escola.

Consideram a educação escolar, cada vez mais prolongada, uma possibilidade de promoção social, ou ainda, o melhor trunfo disponível a eles para lutarem contra a marginalização.

Como esses estudantes trabalhadores participam de um espaço escolar que no imaginário social deveria promover eqüidade, mas que de fato está organizado para *simular*

tal eqüidade, revelando um distanciamento entre expectativas e a realidade, esses jovens reagem de forma diferenciada a essa sinalização contraditória: apresentam discursos numa gama de variações que vão desde a negação da escola, passando pelos que elaboram os projetos realistas, até aqueles que idealizam o impossível para a sua condição de classe e para a sua trajetória escolar. Porém, inegavelmente, em *termos imediatos e concretos planejam o futuro dentro dos limites para sua classe.* Quanto a esse aspecto, ressaltamos ser interessante na complementação do presente estudo, o acompanhamento das trajetórias desses egressos do sistema de ensino, com seus diplomas, no sentido de apreendermos como se encaminharam na consecução de seus projetos, e a influência ou não da escolaridade em sua inserção social.

Apesar dos incidentes de percurso e dos obstáculos, valorizam simbolicamente a escola e o diploma conquistado, se bem que a dimensão instrumental nunca é perdida de vista, ainda mais que são responsabilizados, e assim se sentem, pela maior ou menor qualificação obtida.

A despeito dos paradoxos da escola e da imprevisibilidade do mundo do trabalho, a maneira como se colocam nesses dois campos é central na projeção de seu futuro e na configuração de sua identidade, também marcada, embora não determinadas pelas heranças familiares, condicionando no conjunto, sua visão da participação social, suas opções culturais, seus hábitos de consumo, seus lazeres, enfim, seu estilo de vida.

Os jovens desta pesquisa constituem um grupo que se amolda aos preceitos da ordem vigente, buscando sua inserção social pelo esforço e auto-determinação no trabalho e pela ampliação da escolaridade. São muito crédulos de que deles próprios depende o futuro. Embora vivam uma rotatividade muito grande nos empregos, passando por períodos de desemprego, ganhando baixos salários e sempre temendo serem despedidos, sempre confusos quanto às escolhas que podem fazer, ainda assim, nossos informantes constituem um grupo, dentre os jovens das camadas populares e mesmo das frações mais baixas das camadas médias, de jovens "bem sucedidos". Porque há aqueles, que por várias razões, *vão levando a vida* em espaços limítrofes entre o lícito e o ilícito, em "zonas de vulnerabilidade", por não conseguirem com os seus parcos trunfos vencerem os desafios,

geralmente intransponíveis, com os quais se deparam. Alguns até concluíram a escolaridade básica, outros, não. E estes últimos estão entre os mais prováveis candidatos a sobreviverem às custas de trabalhos precários, alguns ilícitos, sobretudo nos centros urbanos. Para a maioria dos jovens informantes desta pesquisa, tal qual para os jovens estudados por Machado Pais (2001),

> o futuro é referido em termos condicionais: a idéia de planificação do futuro é substituída pela de expectativa, pela idéia da espera investida em sonhos ou ilusões ... freqüentemente, os impasses do presente tornam o futuro ausente, os escolhos dificultando as escolhas. Entre alguns jovens surge, então, uma forte orientação em relação ao presente, já que o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele se desenham. E os projetos de futuro encontram-se relativamente ausentes.

Com efeito, vive-se de forma instável, transitória, e como sugere Machado Pais (2001), os jovens parecem estar sempre diante de *verdadeiras encruzilhadas,* num tempo cíclico, em que são colocados para fazerem opções possíveis, entre o que querem, o que devem e o que conseguem fazer, em "*estruturas labirínticas de vida"*. Parecem estar sempre diante de dilemas e tendo de lançar mão de estratégias, nem sempre capazes de levá-los ao que aspiram. É como se vivessem desafiados a escolherem os rumos numa encruzilhada, dentro de um labirinto, sem que dele consigam se evadir.

Essa imagem desesperançada, reflete uma realidade há mais tempo vivenciada pelos jovens europeus e que, até recentemente, soava muito distante da nossa. No entanto, sem os benefícios das sociedades desenvolvidas e agravadas pela estrutura mais precária de suporte social, nessa fase do sistema produtivo e do modo de estar no mundo, nossos jovens estão passando por problemas semelhantes, que afetam mais fortemente os mais fragilizados socialmente.

E diante dessa realidade, a prosseguirmos nesse caminho dominado pelo imponderável quanto ao futuro, nos perguntamos: até quando jovens, como os informantes deste estudo, vão permanecer cordatos com a situação vigente? Como vão continuar

alimentando esperanças no futuro quando no presente não conseguem encontrar pistas confiáveis? Como participar no sentido de construírem um futuro menos fugidio? Será possível reverter sua postura de não participação política e sindical? Em que medida a escola poderá trabalhar na construção desse cidadão participativo?

E o que dizer da violência? Além das formas sutis de violência, manifestas no sofrimento físico e moral provocado por carências básicas num mundo de abundância e consumo, e vivido pelas pessoas mais pobres de nossa sociedade, o presente está marcado pela violência explícita e cruel, que tem por principais atores e maiores vítimas os jovens de sexo masculino. Tal violência é a que mais atemoriza os jovens desta pesquisa. Em que medida a violência, assim caracterizada, se relaciona com desigualdade e com a falta de esperanças na melhoria das condições de vida? Ou mesmo com a falta de perspectivas para o futuro? Há alguma relação entre esse tipo de violência crescente com as atitudes de rebeldia ou de resistência dos jovens, na situação de sala de aula?

Todas essas indagações constituem desafios para a compreensão da transição para a vida adulta em nossa sociedade, em que alguns jovens, numa tentativa de adaptação às dificuldades, vivem sua juventude no presente, banalizando o futuro, participando de grupos alternativos, formados com base nas opções musicais, de sociabilidade ou religiosas; há outros que estão desenraizados da escola e do trabalho e que se inserem pelas margens, nos trabalhos ilícitos; e há aqueles que se incluem por esses campos, como em campos de batalha, defendendo o seu posto, na "luta".

Neste tempo de incertezas, nenhuma classe social fica preservada de seus efeitos, que marcam os jovens, com maior profundidade quanto mais precárias são suas condições de vida, impondo aos que se preocupam com o seu futuro refletirem sobre como impedir que o futuro incerto se transforme num futuro ameaçador, sombrio; porque, como afirma Bourdieu (1998c, p. 735), *armado* do saber da ciência e aliado ao poder da política, ***"o que o mundo social fez, o mundo social pode... desfazer"***.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, A. J. *Educação Básica, Democracia e Cidadania:* Dilemas e perspectivas. Porto, Ed. Afrontamento, 2000.

ALMEIDA, A M. F. *A Escola dos Dirigentes Paulistas*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1999. (Tese, Doutorado em Educação).

_____ *Ultrapassando o Pai*: Herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, M. A. ROMANELLI, G., ZAGO, nº **Família & Escola**. Petrópolis, Vozes, 2000.

ALTHUSSER, L. *Idéologie et appareils d´ETAT. s/l. La Pensée*, nº 151, jul. 1970.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora Unicamp, 1997.

_____ *Os Sentidos do Trabalho.* São Paulo, Boitempo, 2000.

ANTUNIASSI, M. H. R. *A Construção do objeto de Pesquisa na Sociologia*. In: LANG, A. B. S. G. (org.). **Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais** São Paulo, NAP/ CERU/USP, 2001.

APPAY, B. *Précarisation sociale et reestructurations productives e Controle Social et Flexibilité*, In: APPAY, B., MONY, A .T. (orgs.) **Précarisation sociale, travail et santé** Paris, IRESCO, 1997.

APPLE, M. W. *Políticas Culturais e Educação*. Porto, Porto Editora, 1999.

ARROYO, M. *Educação e exclusão da cidadania*. In: BUFFA, E., NOSELLA, P. **Educação e Cidadania** São Paulo, Cortez, 1991.

_____ *A Universidade, o trabalhador e o curso noturno*. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação. 1990. (mimeo).

ARRUDA, R. *Especialistas apontam "revolução" do ensino*. **O Estado de São Paulo**, São Paulo. 25/10/2000, Geral - Educação, A 13.

AVENEL, C. *A Família Ambígua: O caso dos moradores dos subúrbios populares de Bordeaux.* In: PEIXOTO, C. SINGLY, F. CICCHELLI, V. (orgs.) **Família e Individualização.** Rio de Janeiro, Editora FGV. 2000.

BAJOIT, G., FRANSSEN, A. *O Trabalho, Busca do* Sentido In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPED, mai/jun/jul/ago, nº 5; set/out/nov/dez., nº 6; p. 76-95, 1997.

BATTAGLIOLA, F., BERTAUX-WIAME, I., FERRAND, M., IMBERT, F. *Dire sa Vie-entre travail et famille*: **La construction sociale des trajectoires. s/l**CSU, 1991.

BAUDELOT, C. ESTABLET, R. *L´École Capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1971.

BEISEIGEL, C. *Ação Política e Expansão da Rede Escolar*: Pesquisa e Planejamento. São Paulo, MEC-INEP-CRPE nº 8. dez. 1964. In: CARVALHO, C. P. **Ensino Noturno: realidade e ilusão**. São Paulo, Cortez, 1997a.

BERGER, P., LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

BERTAUX, D. *L'Approche Biographique, sa Validité metodologique, ses potentialités*. Cahiers Internationaux de Sociologie. s/l. nº 69, 1980.

BILLIARD, I. *Le "Grand Intégrateur"* Selon Yves Barel In: APPAY, B., MONY, A. T. (orgs.) **Précarisation sociale, travail et santé**. Paris, IRESCO, 1997.

BOBBIO, N. *Direita e Esquerda*. São Paulo, Editora Unesp, 1995.

BORGES, G. C., PIRES, M. L. *Escola, Trabalho e emprego*. In: Machado Pais, J. (coord.) **Gerações e valores na sociedade portuguesa contemporânea** Lisboa: Instituto de Ciências Socais da Universidade de Lisboa. Gradegráfica, 1998.

BOTTOMORE, T. B. *Introdução à Sociologia.* Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas.* São Paulo, Perspectiva. 1982.

_____ *Sociologia.* Trad. Renato Ortiz. São Paulo, Ática, 1983a.

_____ *A Juventude é apenas uma palavra*. In: **Questões de Sociologia** Rio de Janeiro, Editora Marco Zero, 1983b, p. 112-121.

_____ *Coisas Ditas*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1990.

_____ *As Regras da Arte*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

_____ *Razões Práticas.* Campinas, Papirus, 1997.

_____ *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand do Brasil, 1998a.

_____ *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1998b

_____ (coord.) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, Vozes, 1998c.

_____ CHAMPAGNE, P. *Os Excluídos do Interior*. In: **Miséria do Mundo** Petrópolis, Vozes, 1998d.

_____ *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (orgs.) Petrópolis, Vozes, 1999.

_____ PASSERON, J. C. *A Reprodução.* Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1992.

BOWLES & GINTIS, *Schooling* In **Capitalist America New York** Basic Books, 1976.

BRANDÃO, C. R. *Os Deuses do Povo.* São Paulo, Editora Brasiliense, 1980.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei nº 9394, 20/ 12/ 96. Bauru, EDIPRO, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Brasília: 1999

BRASIL. *Censo Escolar*. MEC/ INEP/ DIEE – Brasília, Agosto de 2000.

BRIOSCHI, L R. TRIGO, M. H. B. *Relatos de vida em Ciências Sociais*: considerações metodológicas. In: **Ciência e Cultura** São Paulo, 39 (7), pp. 631-637, 1987.

BRITO, S. *Sociologia da Juventude.* Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1968, vol. 1.

BROCCOLICHI, S., OEUVRARD, F. *A Engrenagem*. In: BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BUENO, M. S. S. *Itinerário do Descompromisso da Escola Pública de 2º grau Paul*ista. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo, nº 99, pp. 73-79, nov. 1996.

_____ *Orientações Nacionais para a Reforma do Ensino Médio*: Dogma e Liturgia. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Editores Associados/Fundação Carlos Chagas. nº 109, pp. 7-23, 2000.

BUFFA, E. ARROYO, M. NOSELLA, P. *Educação e Cidadania*: quem educa o cidadão*?* São Paulo, Cortez, 1991.

CARVALHO, C. P. *Ensino Noturno - realidade e ilusão.* São Paulo, Cortez, 1997a.

CARVALHO, M. M. C. *Educação e Política nos anos 20*: A Desilusão com a República e o Entusiasmo Pela Educação. In: LORENZO, H.C., COSTA, W. P. **A Década de 20 e as Origens do Brasil Moderno.**São Paulo, Ed. UNESP, 1997b.

_____ *A Configuração da Historiografia Educacional Brasileira* In: FREITAS, M. C. **Historiografia Brasileira em Perspectiva**São Paulo, Contexto/USF, 1998.

CARVALHO, R. Q. *Capacitação Tecnológica, Revalorização do Trabalho e Educação* In: FERRETTI et al. (orgs.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis, Vozes, 1999.

CASTELL, R. *As Metamorfoses da Questão Social:* uma crônica do salário. Petrópolis, Vozes, 1998.

CASTELLS, M. *A Era da Informação:* Economia, Sociedade e Cultura. O Poder da Identidade – São Paulo, Paz e Terra, 1999, vol. 2.

CASTORINA, J. A., KAPLAN, C. V. *Representaciones sociales y Trajectorias Educativas*: Una relación problemática. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 22 (2) 187-202 - jul./dez. 1997.

CASTRO, C. M. *Educação Brasileira:* consertos e remendos. Rio de Janeiro, Rocco, 1995.

CASTRO L., M. I. *La Desigualdad de Oportunidades em el Sistema Mexicano de Educacion,* In: Anais - I Encontro sobre Educação, Cultura e Política na América Latina. Grupo FOCUS/UNICAMP. Campinas, Editora/FE UNICAMP. 1999. pp. 141-148.

CASTRO, N. A. *Qualificação, Qualidade e classificações*. In: **Educação e Sociedade.** CEDES, nº 45 Campinas, Papirus, 1993.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano.* Petrópolis, Vozes, 1994.

CHARTIER, R. *A História Cultural*: entre práticas e representações. Lisboa, Difel, 1990.

CHAUI, M. *Conformismo e Resistência.* São Paulo, Brasiliense, 1989.

CHIESI, A., MARTINELLI, A. *O trabalho como escola e Oportunidade*. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, ANPED, mai/jun/jul/ago, nº 5; set/out/nov/dez, nº 6. 1997.

CICCHELLI, V. *Individualização e formas de apoio*: entre lógica incondicional e personalização da parceria intergeracional. In: PEIXOTO, C. et. al, **Família e Individualização**. Rio de Janeiro, Editora FGV. 2000.

CORAGGIO, J. L. *Propostas do Banco Mundial para a Educação*: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**(orgs.) São Paulo, Cortez, 1998.

COSTA, T. *Cidade supera capital em roubo de carros*. Correio Popular, Campinas, 03/01/2002. Cidades, p. 4.

CUNHA, L. A. *Educação e Desenvolvimento Social No Brasil*. Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves, 1989.

_____ L. A *Educação, Estado e Democracia no Brasil.* São Paulo, Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília FLACSO, 1999.

CURY, C. R. J. et al. *A profissionalização do ensino na lei 5.692/71*. Brasília, Inep, 1982, *apud* FRANCO, M. L. B. **Ensino Médio: desafios e reflexões.**Campinas, Papirus, 1994.

DA AGÊNCIA ANHANGÜERA. S*eqüestros relâmpagos cresceram 32,5%"*. Correio Popular, Campinas, 02/02/2002. Cidades, p. 4.

D´ÁVILA, J. L. P. *Trajetória escolar*: investimento familiar e determinação de classe. In: **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES/UNICAMP. Ano XIX, nº 62, pp. 31-63 - abril/98.

DAUSTER, T. *Uma infância de Curta Duração:* Trabalho e Escola. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: nº 82, pp. 31-36, ago. 1992.

DAYRELL, J. T. *Juventude, grupos de estilo e identidade*, In: **Educação em Revista** Belo Horizonte, nº 30 dez/99.

DEDECCA, C. S. *Racionalização Econômica, Emprego e Relações de Trabalho no Capitalismo Avançado*. Campinas, Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas, 1977. (Tese, Livre-Docência).

DEMARTINI, Z. B. F. *Histórias de Vida na abordagem de problemas educacionais*. In: QUEIROZ, M. I. P. et. al. **Experimentos com histórias de vida:** Brasil/Itália, Vértice, 1988.

_____ *Relatos Orais*: Nova Leitura de Velhas Questões Educacionais. FE/Unicamp/ CERU/USP. Paper apresentado XVII Encontro Anual ANPOCS, Caxambu, 1993 (mimeo).

_____ *A questão da Análise no Processo de Pesquisa*. In LANG, A. B. S. G. **Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo, NAP - CERU, 2001.

_____, LANG, A. B. C. *Educando para o Trabalho:* família e escola como agências educadoras. CERU/INEP. São Paulo, 1982.

DREANCOURT, C. N., BERGER, L. R. *Les Jeunes et le travail – 1950 - 2000.* Paris, Presses Universitaires de France, 2001.

DUBAR, C. *Trajetórias sociais e formas identitárias*: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, CEDES/UNICAMP, ano XIX. nº 62, pp. 13-30. Abril/98.

DUBET, F. *Les Lycéens*. Paris, Editions du Seuil, 1991.

DURAND, O. C. *Formas Associativas Juvenis*: O caso dos jovens da Ilha de Santa Catarina. Comunicação In: Anped - Caxambu, 2001. (on-line) Tese doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

ELIAS, N. *O Processo Civilizador.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994. vol. 1.

_____ SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ESTEVE, J. *Mudanças sociais e função docente:* In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto, porto editores, 1995.

FARIA, R. *Cambuizal: assim nasceu o Cambuí:* o ponto nobre de Campinas. (Os bairros contam sua História), **Diário do Povo**. Campinas. 18/11/1982. CMUHE, 014122 e CMUHE, 000380.

FERNANDES, F. *Educação e Sociedade no Brasil.* São Paulo, Ed. Dominus, 1966.

FERRARO, A. R. *Diagnóstico da Escolarização no Brasil* In: **Diversidade e Desigualdade no Ensino Básico**. Caxambu, paper apresentado na mesa Redonda, nº 3. ANPED, 1999.

FERRAROTTI, F. *Sociologia.* Lisboa, Ed. Teorema, (s/d.).

FERRETTI, C. J. et al. *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação*: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Vozes, 1999.

_____, SILVA, J. R. *Educação Profissional Numa Sociedade sem empregos*. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Editora Autores Associados, nº 109, pp. 43-66, março/2000.

_____ *Opção: Trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

_____ *Mudanças em sistemas estaduais de Ensino em face das Reformas no Ensino Médio e Técnico*. In: **Educação e Sociedade,** Campinas, CEDES/UNICAMP, ano XXI – nº 70, pp. 80-100, Abril/2000.

FILGUEIRAS, C. A. C. *Trabalho, Sociedade e Políticas Sociais*. In: **Cadernos de Pesquisa.** nº 97. pp. 10-20, maio, 1996.

FONSECA, M. *O Banco mundial e a educação*. In: GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão** Petrópolis, Vozes, 1995, pp. 169-195.

_____ *O Banco Mundial e a Educação à Distância*. In: PRETTO, N. D. L. **Globalização e Educação.**Ijuí, Editora Unijuí, 2000.

FORACCHI, M. M. *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira.* São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1965.

FORQUIN, J. C. (org.) *Sociologia da Educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.

FORRESTER, V. *o Horror econômico.* São Paulo, UNESP, 1997.

FRANCO, M. L. P. B. e MARTINS, A. *Do Contexto ao texto*: questões para discussão. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Cortez, nº 100. pp. 149-165, 1997.

FRANCO, M. L. B. *Ensino Médio*: desafios e reflexões. Campinas, Papirus, 1994.

FRANSSEN, A. e BAJOIT, G. *O trabalho, busca de sentido*. In*:* **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, ANPED, mai/jun/jul/ago. nº 5, set/out/nov/dez. nº6, 1997.

FREITAS, M. C. (org.) *A Reinvenção do Futuro*: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo, Cortez, Bragança Paulista, USF, 1996.

FRIGOTTO, G. *As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora*: politecnia, polivalência ou qualificação profissional. In: **Trabalho e Educação** Campinas, Papirus, 1994. (Coletânea CBE).

_____ *Os Delírios da Razão:* crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão** Petrópolis, Vozes, 1995 pp. 77-108.

_____ (org.) *Educação e Crise do Trabalho*: perspectivas de Final de Século. Petrópolis, Vozes, 1999.

GARCIA, D. M. F. *Refletindo sobre Representações* In: **Professores Alfabetizadores da Escola Pública e o Construtivismo: Representações e Apropriações** Campinas, SP. Faculdade de Educação da UNICAMP (Dissertação – Mestrado em Educação), 1997.

GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da Exclusão*: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, Vozes, 1995.

_____ *Educar para o Desemprego*: A Desintegração da Promessa Integradora In: GIDDENS, A. *As conseqüências da Modernidade.* São Paulo, Ed. Unesp. 1991.

GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade Pessoal.* Lisboa, Celta, 1994.

GIROUX, H. *Jovens, Diferenças e Educação Pós-Moderna*. In: **Novas Perspectivas Críticas em Educação** CASTELLS, M., FLECHA, R., FREIRE, P., MACEDO, D., WILLIS, P., Porto Alegre, Artes Médicas, 1996, pp. 64-85.

GODELIER, M. (organizador) E. A. CARVALHO. *Antropologia* São Paulo, Ed. Ática, 1981.

GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, Koogan S.A. 1988.

GOMES, J. V. *Jovens Urbanos Pobres*: anotações sobre a escolaridade e emprego. In: **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, ANPED, mai/jun/jul/ago. 1997. nº 5 set/out/nov/dez. nº 6. 1997.

GORZ, A. *Críticas da Divisão do Trabalho.* São Paulo, Martins Fonte, 1996.

GOUVEIA, M. A. J. *Desigualdades no Acesso à Educação de Nível Médio.* In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,**Brasília: nº 48 (107), pp.32-43, 1967.

GROPPO, L. A. *Juventude:* Ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas. Rio de Janeiro, DIFEL, 2000.

GUAIUME, S., HENRIQUE, B. *Criminalidade ameaça evolução de Campinas*. O Estado de São Paulo. São Paulo, 30/02/2002. Cidade, c. 4.

GUIMARÃES, E. F. *O Aluno-trabalhador*: das possibilidades de um cotidiano político a uma política para o cotidiano. Campinas, SP. Faculdade de Educação da UNICAMP (Dissertação - Mestrado em Educação).

HABERMAS, J. *Técnica e Ciência como "ideologia"*. Lisboa, Edições 70, 1997.

HADDAD, S. WARDE, M. J. TOMASI, L. (orgs.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.* São Paulo, Cortez/PUC/ Ação Educativa. 1998.

HAGUETTE, André. *A Sociedade, o Estado e o Sistema Nacional de Educação no projeto de Lei de Diretrizes e Bases* In: Velloso et all, **Estado e Educação**. Campinas, Papirus, CEDES, São Paulo, ANDE, ANPED, 1992. Coletânea CBE.

HARVEY, D. *A Condição Pós-Moderna.* São Paulo, Loyola, 1996.

HEILBORN, M. L. *O Traçado da vida:* gênero, e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, F. (org.) **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro, Record/Rosa dos Tempos, 1997.

HIRATA, H. *Competências e Divisão Social do Trabalho no Contexto dos Novos Paradigmas\Produtivos*. (s.n.t.) 1996.

_____ *Da polarização das qualificações ao modelo da competência*. In: FERRETTI, C. *et al* (orgs.) **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, Vozes, 1999.

HOBSBAWN, E. *Sobre História*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

HOLLINGSHEAD, A. B. *A Juventude numa pequena cidade norte-americana*. In: **Sociologia da Juventude**, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1968.

IANNI, O. *Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil.* Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1963.

_____ *A sociedade global.* São Paulo, Ed. Civ. Brasileira, 1992.

ISAMBERT JAMATI, V. *O Apelo à Noção de Competência na Revista "L 'Orientation Scolaire et professionnelle* - da sua criação aos dias de hoje. In: TANGUY, L., ROPÈ, F. **Saberes e Competências** Campinas, Papirus, 1997.

KANT, E. *Pedagogia,* Madrid, Akal, 1991.

KUENZER, A. Z. *A questão do ensino médio no Brasil*: a difícil superação da dualidade estrutural. In: ***Trabalho e educação***. Campinas, Papirus, 1994, (Coletânea CBE).

_____ *Desafios teórico-metodológicos da Relação Trabalho/Educação - o papel social da escola.* In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e Crise do Trabalho – perspectivas de final de século.** Petrópolis, Vozes, 1999.

_____ *O Ensino Médio agora é para a Vida*: Entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Educação e Sociedade** Campinas, CEDES/UNICAMP, ano XXI, nº 70 pp. 16-39 Abril/2000a.

_____ *Dossiê Ensino Médio*. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, CEDES/ UNICAMP, ano XXI - nº 70 pp. 11-15 abril/2000b.

LAHIRE, B. *Sucesso Escolar nos Meios Populares*: as razões do improvável. São Paulo, Editora Ática, 1997.

LANE, S. T. M. *Usos e Abusos do Conceito de Representação Social*. In: SPINK, M. J. (org.) **O Conhecimento do Cotidiano**. São Paulo, Brasiliense, 1993.

LANG, A. B. da S. G. (org.) *Reflexões sobre a pesquisa Sociológica*. São Paulo, CERU, 1992.

_____ (org.) *Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo, NAP/CERU, 2001.

_____ *História Oral*: procedimentos e possibilidades. In LANG, A. B. S. G. **Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais**, São Paulo, NAP/CERU, 2001.

LATELIER. M. E. *Escolaridad y Mercado de Trabajo* – UNESCO - Oficina Regional para a America Latina y el Caribe - Santiago, Boletim 44 - Proyecto Principal de Educación en America Latina y el Caribe - abril de 1998.

LAUGLO, J. *Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação*. In: **Cadernos de Pesquisa** Fundação Carlos Chagas. São Paulo, Cortez, nº 100. pp. 11-36, 1997.

LEITE, M. P. *A Vivência operária da automação microeletrônica.* São Paulo, USP. (Tese, Doutorado) 1990.

_____ *Novas formas de gestão de mão-de-obra e sistemas participativos*: uma tendência à democratização das relações de trabalho? In: **Educação e Sociedade.** CEDES. nº 45. Campinas, Papirus, 1993.

LETTIERI, A. *A fábrica e a Escola* In: GORZ, A. **A Crítica da Divisão do Trabalho**, São Paulo, Martins Fontes, 1996.

LINHART, D. *Trabalho*: Derrota, eles dizem. In: **Sociologia do Trabalho** nº 2/97 pp. 235-249. s/l; s/d.

LOPES, J. R. B. *Reestruturação produtiva, mercado de trabalho e condições de vida*. In: **Educação e Sociedade**, nº 45, Campinas, Papirus, CEDES, 1993.

MACEDO, L. *Eixos Teóricos que Estruturam o ENEM* - I Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio - Brasília, MEC/INEP. 13/14/15 de outubro de 1999.

MACHADO, L. R. S. *Mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora*. In: **Trabalho e Educação** Campinas, Papirus, 1994. (Coletânea CBE).

MACHADO, L. *Usos Sociais da força de Trabalho e da Noção de Competências* - In: Seminário Trabalho e Sociedade - Paper apresentado na FE. UNICAMP, Nov/2000.

MACHADO PAIS, J. *Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana*. In: **Análise Social**. Vol. XXII (90), 1º 7-57 Lisboa, 1986.

_____ *A Construção sociológica da juventude*: alguns contributos. In: **Análise Social**, Vol. XXV (105-106), pp. 139-165, Lisboa, 1990.

_____ *Jovens em trajetos de "exclusão social"*: estratégias de sobrevivência. Comunicação - IV Congresso Luso-Afro-Brasileiro, Rio de Janeiro, 1996a.

_____ *Culturas Juvenis.* Lisboa, Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1996b.

_____ (coord) *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea.* Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Secretaria de Estado da Juventude, 1998.

_____ (coord.) *Traços e Riscos de Vida:* uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis. Porto, Editora Ambar, 1999.

_____ *Ganchos, Tachos e Biscates*: Jovens, trabalho e Futuro. Porto, Ambar, 2001.

MADEIRA, F. R. (org.) *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de janeiro, Record/Rosa dos Tempos, 1997.

_____ *A Trajetória das meninas dos setores populares:* escola, trabalho ou reclusão In: MADEIRA, F. **Quem Mandou nascer Mulher?** Rio de Janeiro, Record/Rosa dos Tempos, 1997.

MANNHEIM, K. *Diagnóstico de Nosso Tempo*. Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1980.

MARCHESAN, N. (Relator) *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Centro de Documentação e Informação; Coordenação de Publicações, 2000.

MARQUES, M. O. P. *Escola Noturna e Jovens*. In: **Revista Brasileira de Educação** São Paulo: ANPED, mai/jun/jul/ago. – nº 5; set/ out/nov/ dez 1997 – nº 6, 1997.

MARTINELLI, A. CHIESI, A. *O trabalho como escolha e oportunidade*. In: **Revista Brasileira de Educação** São Paulo, ANPED, mai/jun/jul/ago – nº5, set/ out/nov/dez, nº 6, 1997.

MARTINS, A. M. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*: Avaliação de um Documento In: **Cadernos de Pesquisa** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Editora Autores Associados, nº 109, pp. 67-87, março/2000.

MARTINS, H. H. T. S. e RAMALHO, J. R. (orgs.) *Terceirização, Diversidade e Negociação no Mundo do Trabalho.* São Paulo, Hucitec, CEDI/NETS, 1994.

_____ *O Jovem no Mercado de Trabalho*. In: **Revista Brasileira de Educação.**São Paulo, ANPED, mai/jun/jul/ago. nº 5; set/ out/nov/dez., nº 6, 1997.

_____ *O processo de reestruturação produtiva e o jovem trabalhador*: conhecimento e participação. In: **Tempo Social.** Revista de Sociologia da USP. São Paulo: vol. 13, nº 2, novembro/2001.

_____ *A difícil Transição*: Análise de Trajetórias ocupacionais de jovens operários metalúrgicos. In: **Proposições**. Campinas, Letras & Letras, vol. 11, nº 2 (32) jul/2000.

MARTINS, J. S. *Por uma pedagogia dos Inocentes*. In: **Tempo Social**. Revista de Sociologia da Usp. São Paulo, vol. 13, nº 2, novembro/2002.

MAUGER, G. *Les Jeunes en France*: état des recherches. Paris, La documentation Francaise, 1994.

MCLAREN, P. *Rituais na Escola,* Petrópolis, Vozes, 1992.

MELCHIOR, J. C. *Recursos Financeiros e Educação*. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira.**Leituras (vários autores*)* São Paulo, Ed. Pioneira, 1998.

MELUCCI, A. *Il giocco dell' lo: Il cambiamento di sé in una società glocal*. Milão, Saggi, Feltrinelli, 1996.

MELUCCI, A. *Juventude, Tempo e Movimentos Sociais*. In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, ANPED. mai/jun/jul/ago, nº 5, set/out/nov/dez nº 6. Número Especial, 1997.

MENDES, J. E. *Roteiro Administrativo da Educação - 2000*. Bauru, Bauru Livros, 2000.

_____ *Roteiro Administrativo da Educação – 2001.* Bauru, Bauru Livros, 2001.

MICELI, S. *A Força do Sentido* (Introdução) In: BOURDIEU, P. **Economia das Trocas Simbólicas.** São Paulo, Perspectiva, 1982.

_____ *Intelectuais à Brasileira* – São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

MILLS, W. *A Nova Classe Média.* Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.

MIRANDA, M. G. *Novo Paradigma de conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina*. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação C. Chagas. São Paulo: Cortez, nº 100. 1997.

MISCHE, A. *De Estudantes a cidadãos:* redes de Jovens e participação política. In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, ANPED, mai/jun/jul/ago. nº 5 set/out/nov/dez. nº 6. Número especial. 1997.

MORAES, C. S. V. *Os Cursos Noturnos e a Educação do Trabalhador*. In: FISCHMANN, R. (coord.) **Escola Brasileira- Temas e Estudos**. São Paulo, Ed. Atlas, 1987.

MÜLLER, D., RINGER, F. SIMON, B. *The Rise of Modern Educational System.: Cambridge*: Cambridge University Press, Introduction, 1989.

MÜXEL, A. *Jovens dos Anos 90*: à procura de uma política sem rótulos. In: **Revista Brasileira de Educação** São Paulo, ANPED, mai/jun/jul/ago nº 5, set/out/nov/dez, nº 6. Número Especial. 1997.

NEVES, M. A. *Mudanças Tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho e qualificação profissional*. In: **Trabalho e educação** Campinas, Papirus, 1994. (Coletânea CBE).

NOGUEIRA, M. A. *Famílias das camadas médias e a Escola*: bases preliminares de um objeto em construção. In: **Educação e Realidade** Porto Alegre, nº 20 (1), 9-22-jan/jun/95.

_____ *Convertidos e Oblatos*: Um Exame da Relação Classes Médias/Escola na obra de Pierre Bourdieu. In: Educação, Sociedade & Cultura. pp. 109-129. nº 7, 1997.

_____, CATANI, A. *Escritos de Educação:* Pierre Bourdieu. Petrópolis, Vozes, 1999.

_____, ROMANELLI, G., ZAGO, M. *Família e Escola*: Trajetos de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, Vozes, 2000.

NOSELLA, P. *A Escola Brasileira no Final do Século:* Um Balanço. In: FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Trabalho** Petrópolis, Vozes, 1999.

NUNOMURA, E. *Aulas de recuperação:* jogos e brincadeiras. O Estado de São Paulo. São Paulo, 23/01/2002.Geral, Educação, p. 10.

OFFE, C. *Capitalismo Desorganizado* - São Paulo, Brasiliense, 1995.

_____ *Sistema Educacional, sistema ocupacional e política de Educação*: Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. In: **Educação e Sociedade** nº 35, abril/90. pp. 9-59

OLIVEIRA, M. R. *Mudanças no Mundo do Trabalho*: acertos e desacertos na proposta curricular do Ensino Médio: Diferença Entre Formação Técnica e Formação Tecnológica.

In: **Educação e Sociedade** Campinas, CEDES/UNICAMP. Ano XXI - nº 70, pp. 40-62. Abril/2000.

OLIVEIRA, J. F. DOMINGOS, J. J. TORCHI, N. S. *A Reforma do Ensino Médio*: A Nova Formação Curricular e a Realidade da Escola Pública. In: **Educação e Sociedade** Campinas, CEDES/UNICAMP. Ano XXI - nº 70, pp. 63-79, abril/2000.

PAIVA, V. *O novo paradigma de desenvolvimento*: Educação, cidadania e trabalho. In: **Educação e Sociedade** nº 45, Campinas, Papirus, CEDES, 1993.

PAVAN, D. O. *A Produção do sucesso escolar*. In: Pro-posições. Revista Quadrimensal da Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, vol. 9, nº 1 [25], março/1998.

PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar.* São Paulo, T. A. Queiroz Editor, 1996.

PERALVA, A. T., SPOSITO, M. P. (orgs.) *Juventude e Contemporaneidade.* Revista Brasileira de Educação. São Paulo, ANPED, mai/jun/jul/ago, nº 5, set/out/nov/dez, nº 6. Número Especial. 1997.

_____ *O Jovem como modelo cultural*. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED. mai/jun/jul/ago nº 5, set/out/nov/dez, nº6. Número Especial, 1997.

PEIXOTO, C. E., SINGLY, F. CICCHELLI, V. (orgs.) *Família e Individualização*. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2000.

PICANÇO, I. S. *Revolução tecnológica, qualificação e educação*. In: **Trabalho e educação** Campinas, Papirus, 1994. (Coletânea CBE).

PINO, A. *O Conceito da mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. **Cadernos CEDES,** Campinas, Papirus, São Paulo, ANDE/ANPED, 1992. (Coletânea CBE).

PINTO, C. A. *Sociologia da Escola.* Lisboa, McGraw, Hill, 1999.

POCHMANN, M. *O Movimento da desestruturação do mercado de trabalho brasileiro nos anos 90*: Uma análise regional. CESIT/IE/UNICAMP. Campinas, São Paulo, abril de 1998. 24 páginas. (mimeo).

_____ *O flagelo dos jovens trabalhadores.* **Folha de São Paulo.** São Paulo, 22/02/1998b, 2-2.

_____ *Mudanças na Ocupação e Formação Profissional*, In: **Trabalho e Educação** Revista do NETE. Belo Horizonte, jul/dez 1999. Jan/jun 2000. nº 6

_____ *O Trabalho sob Fogo Cruzado.* São Paulo, Contexto, 1999.

POPKEWITZ, T. *Reforma Educacional*: uma política sociológica. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

PORTES, E. A. *O Trabalho Escolar das famílias populares.* In: NOGUEIRA M. A. et. Al, **Família & Escola**. Petrópolis, Vozes, 2000.

PRETTO, N. L. (org.) *Globalização e Educação*. Ijuí, Editora Unijuí, 2000.

QUEIROZ, M. I. P. *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva.* São Paulo, T. A. Queiroz, 1991.

REZENDE, C. B. *Identidade*: O que é ser jovem? In: Revista Tempo e Presença, nº 240, CEDI, 1989, p. 04-05.

RIBEIRO, S. C. *A pedagogia da repetência* In: **Estudos Avançados,** 12 (5), 1991.

_____ *Educação e Inserção do Brasil na Modernidade* In: **Cadernos de Pesquisa** São Paulo: nº 84, pp. 63-82, fev. 1993. São Paulo, T. A. Queiroz, 1991.

RINGER, F. *Introduction and on segmentation in Modern educational systems*: the case of French secondary education, 1865- 1920. In: **The Rise of the Modern Educational System**. Cambridge, Um. Cambridge Press, 1989.

RODRIGUES, E. M. *Ensino Noturno de segundo grau*: O fracasso da Escola ou a Escola do Fracasso. In: **Educação e Realidade**. Porto alegre, nº. 20 (1) 49-72, jan/jun/95.

ROMANELLI, G. *Famílias de camadas médias e escolarização dos filhos*: O trabalhador-estudante. In NOGUEIRA, et. Al. **Famíla & Escola**. Petrópolis, Vozes, 2000.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil.* Petrópolis, Vozes, 1984.

ROPÈ, F., TANGUY, L. (orgs.) *Saberes e Competências.* Campinas, Papirus, 1997.

SACRISTÁN, G. *Poderes Instáveis em Educação.* Porto Alegre, Artes Médicas. 1999.

_____ *Educação Obrigatória.* Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

SANDOVAL, A. M. S. *Algumas reflexões sobre a cidadania e formação de consciência política no Brasil*. In: SPINK, M. J. **Cidadania em Construção** São Paulo, Cortez, 1994.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria de Estado da Educação, CIE/SE - Fonte Censo do MEC. *Dados estatísticos - Matrícula Inicial por série e por idade - Ensino Médio - municipal, estadual, e particular, referentes a cidade de Campinas*.1996.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Novos Rumos da Escola de Ensino Médio - desafios e possibilidades*. Documento para discussão interna. 1999, 30 páginas. (mimeo).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação (CEE) *Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais*. In: Mendes, J. E. **Roteiro Administrativo da Educação.** Bauru, Bauru Livros, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. *Diretrizes para a Implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo*. In: **Roteiro Administrativo da Educação** Bauru, Bauru Livros, 2001.

SÃO PAULO. *Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995*. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual. DOE v. 105, nº 222, 22/11/95. Disponível em LeSP, http://www.imesp.com.br/

SAVIANI, D. *Neo-Liberalismo ou Pós-Liberalismo* In: **Estado e Educação** Campinas, SP. Papirus, CEDES, São Paulo, ANDE/ANPED. 1992. (Coletânea CBE).

_____ *A Nova Lei da Educação - LDB, Trajetória, Limites e Perspectivas.* São Paulo, Editora Autores Associados, 1998.

SEGNINI, L. R. P. *Controle e resistência nas formas de uso da força de trabalho em diferentes bases técnicas e sua relação com a educação*. In: **Trabalho e Educação** Campinas, Papirus, 1994. (Coletânea CBE).

_____ *Desemprego e Terceirização*: Trabalho, Qualificação e Direitos. Campinas, Projeto de Pesquisa DECISAE. Faculdade de Educação. UNICAMP, 1997.

_____ *Educação, Trabalho e Desenvolvimento*: Uma complexa Relação. In: **Trabalho & Educação**. Revista do NETE. Belo Horizonte: jul/dez/1999 – jan/jun/2000a nº 6.

_____ *Constantes Recomeços:* Homens e Mulheres em situação de desemprego. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, maio 2000b. (mimeo).

_____ *Entre o Desemprego e a Engrenagem dos empregos precários*: Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP. 2001 (mimeo).

SENNETT, R. *A corrosão do caráter.* Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Record, 1999.

SGRECCIA, A. EUA. *A Reestruturação Produtiva, mudanças nas relações de trabalho e exclusão social*. In: **Cadernos do Núcleo Temático**: As Transformações do mundo do trabalho - Reestruturação produtiva, relações de trabalho e formação sindical, Escola Sindical/CUT. São Paulo, 1997.

SINGLY, F. *O nascimento do "indivíduo individualizado" e seus efeitos na vida conjugal e familiar*. In: PEIXOTO, C. SINGLY, F. CICCHELLI, V. (orgs.) **Família e Individualização**. Rio de Janeiro, Editora FGV. 2000.

SMOLKA, A. L. *A prática discursiva na sala de aula:* uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos CEDES**, Campinas, nº 24, pp. 51-65, 1991.

SOUZA, A. N. *A Racionalidade Econômica e a Política Educacional em São Paulo.* In: **Trabalho & Crítica** Revista do GT Trabalho e Educação da ANPED. São Leopoldo, Editora Unisinos, nº 2, set/2000.

SOUZA SANTOS, B. *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna.* Rio de Janeiro, Graal, 1989.

_____ *Para uma Pedagogia do Conflito*. In: SILVA, L. H. et. al. (orgs.) **Novos Papéis culturais, novas perspectivas educacionais**Porto Alegre, Ed. Sulina, 1996.

SOUZA, J. V. A. *Educação, Modernidade, Modernização e Moderno*: crenças e descrenças no mundo moderno. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, CEDES/UNICAMP. nº 59, 1. 1996.

SOUZA, P. N.; SILVA, E. B. (coord.) *Educação:* Escola-trabalho. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984.

SPOSITO, M. P. *Expansão do ensino e Classes Populares.* Comuniucação: XXXII Reunião anual SBPC, 07/1980.

_____ *O Trabalhador–estudante*: Um perfil do aluno do curso superior noturno. São Paulo, Loyola, 1989.

_____ *Juventude, Pesquisa e Educação*. In: ANPED. Caxambu, 2001. Documento Eletrônico. Pesquisa (on-line) Relatório Final da pesquisa financiada pelo INEP. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

TANGUY, L. e ROPÈ, F. (orgs) *Saberes e Competências*. Campinas, Papirus, 1997.

TOFFLER, A. *A Empresa Flexível.* Rio de Janeiro, Record, 1985.

THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e Enquete operária*. São Paulo, Pólis, 1981.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação.* São Paulo, Cortez, 1995.

TOMASI, L. WARDE, M. J. HADDAD, S. (orgs.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez/PUC/Ação Educativa, 1998.

TRABALHO & EDUCAÇÃO - Revista do NETE, Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte: Jul/dez/1999, jan/jun, 2000 nº 6.

TRABALHO & CRÌTICA – Revista do GT - Trabalho e Educação – ANPED, São Leopoldo: Editora UNISINOS, nº 2 - setembro 2000.

VELOSO, J. Mello, G. N. et all, In: *Estado e Educação,* Campinas: Papirus, São Paulo: ANDE, ANPED, 1992. (Coletânea CBE).

VERSIGNASSE, R. *Casas Antigas destoam na paisagem do Cambuí*: moradores queixam-se da violência. Correio Popular, Campinas, 11/12/1995. CMUHE, 00373.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares*: Algumas condições de possibilidades. In: NOGUEIRA et. al. Família & Escola. Petrópolis, Vozes, 2000.

WALTHER, A. et al. *New trajectories of young adults* In: Europe. **A research outline. Intercultural reconstruction. European yearbook on youth policy and research.** Circle for Youth Research Cooperation in Europe (ed.) vol. 2, pp. 61-86

WARDE, M. J. HADDAD, S. TOMASI, L. (orgs.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez/PUC/Ação Educativa, 1998.

WEBER, D. *BIRD defende investimento em Escola Noturna.* O Estado de São Paulo, São Paulo, 26/10/2000, Geral, Educação. P. A 10.

WEBER, D. *51% dos estudantes não concluem o 2º Grau* O Estado de São Paulo. São Paulo, 28/10/2000, Geral, Educação. P. A 11.

WEBER, M. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. 1992.

WEREBE, M. J. G. *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil - 30 anos depois*. São Paulo, Ática, 1997.

WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

ZAGO, N. *Processos de Escolarização nos meios populares*. In: NOGUEIRA, M. A. et al. **Família & Escola**. Petrópolis, Vozes, 2000.

ZALUAR, A. *A Aventura Etnográfica*: Atravessando Barreiras, Driblando Mentiras, s.n.t.

ZIBAS, D. M. L. *Escola Pública X Escola Privada*: o fim da História? In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 100. São Paulo, Cortez, 1997.

_____ *Reforma do Ensino Médio:* Lições que vêm da Espanha. Paper apresentado na ANPED, Caxambu, 1999.

ANEXOS

Questionário - O jovem trabalhador-estudante (perfil)

1. Dados pessoais:

Qual é o seu nome?.....

Sexo: masculino (__) feminino (__)

Qual é a sua idade?..... **E a sua cor?.**.....**.**

Em que cidade você nasceu?.....Estado.....

Qual é o seu endereço? .....

bairro .....cidade.....

Você mora em: Apartamento (__) Próprio (__) Alugado (__).

Casa (__) Própria(__) Alugada (__)

Alvenaria(__) Madeira (__)

Qual é a sua religião?: católica (__)católica não praticante(__) protestante (__)

evangélica (__) outra (__)

2. Estado Civil

2.1.Qual é o seu estado civil?

( ) Você é solteiro?

( ) Você é solteiro vivendo conjugalmente com companheiro/a?

( ) Você é casado?

( ) Você é separado ou divorciado?

( ) Você é viúvo?

2.2. Se solteiro:

( ) Você pensa casar?

( ) Você pensa viver com outra pessoa conjugalmente antes de se casar?

( ) Você pensa viver com outra pessoa conjugalmente mas sem se casar?

( ) Você pensa ficar sozinha ?

( ) Você não tem projetos?

2.3. Tem filhos? (__)

Quantos?(____) Qual é a idade deles? (___) (___) (___)

3. Escolaridade:

3.1. **Em que ano você entrou na escola?** .....

3.2. **Em que ano freqüentou a Pré- escola** ? ..... Público (__) Privado (__)

3.3. **Em que ano freqüentou o Ensino Fundamental**? Público(__) Privado(__)

1º.....; 2º.....; 3º.....; 4º.....; 5º.....; 6º.....; 7º.....; 8º.....

3.4.Em que ano freqüentou o Ensino Médio? Público (__) privado (__)

1ª série.....; 2ª série.....

3.5. Foi reprovado? Sim (__) Não (__)

Quando?

No ensino fundamental:

(__) na **1ª.** série; (__) na **2ª.** série; (__) na **3ª.** série; (__) na **4ª.** série;

(__) na **5ª.** série; (__) na **6ª.** série; (__) nas **7ª.** série; (__) na **8ª.** série.

No ensino médio:

(__) na **1ª.**série; (__) na **2ª.** Série.

3.6. Quais os motivos que o levaram à reprovação?.....

.....

3.7. **Você parou de estudar alguma vez, na sua vida?** Sim (__) Não (__)

Em que série?

No ensino fundamental:

(__) na **1 ª. s**érie ; (__) na **2ª.** Série;(__) na **3 ª**. Série; (__) na **4ª.** Série;

(__) na **5ª.** Série; (__) na **6 ª.** Série; (__) na **7ª.** Série;(__) na **8ª.** Série.

No ensino médio:

(__) na **1ª.** Série; (__) na **2ª.** Série.

3.8. **Quais os motivos**:

a)-para a saída da escola.....

b)-para a volta à escola.....

3.9. **Quanto tempo por dia você dedica ao estudo?**

1 hora ...(__); ½ hora ... (__); nenhum (__);

2 horas...(__) 3 horas ...(__)

outro período de tempo ... (_____)

3.10. **O que significa a escola para você, hoje..... ..**

.....

3.11. O que significa a escola para o seu futuro?.....

......

3.12. Indique na lista que se segue três (3) imagens que você mais associa à escola, na ordem crescente (1ª,2ª, 3ª):

( ) Aquisição de conhecimentos.

( ) Tirar um diploma.

( ) Preparação para o trabalho.

( ) Diversão com colegas.

( ) Competição com os colegas.

( ) Falta às aulas.

( ) Professores interessantes

( ) Matérias interessantes.

( ) Gosto de estudar

( ) Aulas aborrecidas

( ) Perda de tempo

( ) Outra.

4. Família:

4.1. Pai:

4.1.1.Qual é a profissão do seu pai?.....

4.1.2.O que ele faz no momento? ..... .

4.1.3. Ele trabalha por conta própria como

( ) comerciante?

( ) industrial?

( ) profissional liberal?

( ) agricultor?

( ) presta serviço? Qual?.....

4.1.4. **Trabalha para outros (empregado) como:**

( ) executivo?

( ) profissional técnico?

( ) trabalhador especializado? – **Qual?.**.....

( ) trabalhador não especializado? - **Qual**? .....

4.1.5. **Seu pai está inativo como:**

( ) aposentado?

( ) desempregado?

( ) vive de rendas?

( ) recebe pensão?

( ) falecido

4.1.6 Qual é a idade de seu pai? (_____)

4.1.7. **Em que cidade seu pai nasceu?** .....Estado.....

4.1.8. **Qual é a renda do seu pai?**

( ) é o salário mínimo?

( ) é de 1 a 2 salários?

( ) é de 3 a 4 salários?

( ) é de 5 a 7 salários?

( ) é de mais de 7 salários?

4.1.9. Qual é o grau de estudo do seu pai?

( ) não tem estudo? É analfabeto?

( ) tem o fundamental incompleto – até 2.ª série?

( ) tem o fundamental incompleto _ até 4.ª série?

( ) tem o fundamental incompleto _ até 6.ª série?

( ) tem o fundamental completo - até 8.ª série?

( ) tem o ensino médio incompleto?

( ) tem o ensino médio completo?

( ) tem o ensino superior incompleto?

( ) tem o ensino superior completo.?

4.1.10. Se parou de estudar, com que idade isto aconteceu?

( ) com 15 anos ou menos.

( ) entre 16 e 20 anos.

( ) com 20 anos ou mais.

( ) Nunca estudou

( ) não sabe.

4.2. Mãe:

4.2.1.Qual é a profissão de sua mãe? _____.

4.2.2. Em que ela trabalha hoje? _____ .

4.2.3. Trabalha por conta própria omo:

( ) comerciante?

( ) industrial?

( ) profissional técnico?

( ) agricultora?

( ) dona de casa?

( ) faz outro tipo de serviço? Qual ? _____.

4.2.4. Trabalha para outros como:

( ) executiva?

( ) profissional técnico?

( ) trabalhadora especializada?

( ) empregada doméstica?

( ) faz outro serviço? Qual?_____.

4.2.5 Sua mãe está inativa como:

( ) aposentada?

( ) desempregada?

( ) recebe pensão?

( ) falecida

4.2.6. Qual é a idade de sua mãe? (_____)

4.2.7. Em que cidade sua mãe nasceu?_____ Estado _____.

4.2.8. Qual é a renda de sua mãe?

( ) é o salário mínimo?

( ) é de 1 a 2 salários?

( ) é de 3 a 4 salários?

( ) é de 5 a 7 salários?

( ) é de mais de 7 salários?

4.2.9. Qual é o grau de estudo de sua mãe?

( ) Não tem estudo; é analfabeta

( ) tem o fundamental incompleto – até 2ª série

( ) tem o fundamental incompleto - até 4ª Série

( ) tem o fundamental incompleto - até 6ª Série

( ) tem o fundamental completo - até 8ª Série.

( ) tem o ensino médio incompleto

( ) tem o ensino médio completo

( ) tem curso superior incompleto

( ) tem curso superior completo

4.2.10. Se parou de estudar, com que idade isto aconteceu?

( ) com 15 anos ou menos

( ) entre 16 e 20 anos

( ) com 20 anos ou mais

( ) nunca estudou

( ) não sabe

4.3. Você tem irmãos? ( ) sim ( ) não.

4.3.1. Quantos?.......

4.3.2. Homens:	**Idade**	**Ocupaçã o**	**Escolaridade**

4.3.3. Mulher	**Idade**	**Ocupação**	**Escolaridade**

4.4. Cônjuge	**Idade**	**Ocupação**	**Escolaridade**

4.5. Você mora com:

( ) pai, mãe e irmãos;

( ) pai e irmãos;

( ) mãe e irmãos;

( ) mãe, irmãos e outros parentes;

( )pai, mãe, irmãos e avó;

( ) com os avós;

( ) com tios.

( ) mora só

( ) outra situação

5. Vida profissional, trabalho e emprego.

5.1. Qual destas é a sua situação principal perante o emprego?

( ) exerce uma profissão ou tem um emprego.

( ) é estudante

( ) está desempregado

( ) é proprietário

( ) é incapacitado para o trabalho

( ) é trabalhador /estudante

( ) está desempregado/estudante

( ) proprietário/ estudante

( ) afazeres domésticos

5.2. Se exerce uma profissão ou tem um emprego, descreva-o com o máximo de detalhes._____

_____

_____

_____.

5.3. Dos seguintes aspectos relacionados com o emprego, assinale os dois mais importantes:

( ) ter um bom salário

( ) ter segurança e estabilidade no emprego

( ) ter boas relações de convívio

( ) ter prazer no trabalho que faz

( ) ter boas possibilidades de fazer carreira

( ) ter horário flexível

5.4. Dentre os pares de frases , escolha a frase que mais se aproxima do seu modo de pensar o trabalho, o emprego e o desemprego.

(1) O trabalho é um *direito* que a sociedade deve garantir a todo indivíduo.

(2) O trabalho é um *dever*, isto é, representa uma obrigação dos indivíduos para com a sociedade.

(1) O trabalho é uma atividade onde não devemos gastar muitas energias, pois há outras coisas importantes na vida.

(2) O trabalho é uma atividade em que nós devemos nos esforçar ao máximo.

(1) A maior parte do desemprego decorre da falta de vontade dos indivíduos para trabalharem porque o que não falta é trabalho para todos.

(2) O desemprego decorre da forma como a sociedade está organizada, que não gera empregos para todos.

5.5. O que é ter um *bom trabalho*? Escolha uma resposta:

( ) salário alto.

( ) possibilidades de realização pessoal.

( ) segurança.

( ) possibilidade de adquirir experiência profissional.

( ) não há bom trabalho.

5.6. Dados sobre o seu *trabalho atual*:

5.6.1. Há quanto tempo que está neste trabalho?......

5.6.2. Quantas horas trabalha por semana?.....

5.6.3. Qual é o seu salário?.....

5.6.4. Condições do emprego:

( ) você tem contrato com registro?

( ) você tem contrato sem registro?

( ) você é trabalhador autônomo?

5.7. Dados sobre o seu *primeiro trabalho*:

5.7.1. Quando começou a trabalhar?.....

5.7.2. Qual era a sua idade na época?.....

5.7.3. Quantas horas você trabalhava por dia?.....

5.7.4. Quantos dias você trabalhava por semana?.....

5.7.5. Qual era o seu salário?.....

5.7.6. Quanto tempo permaneceu naquele trabalho?.....

5.7.7. Quais eram as condições daquele trabalho?

( ) você foi contratado com registro?

( ) você foi contratado sem registro?

( ) você era trabalhador autônomo?

5.8. Participação e trabalho:

É filiado a sindicato? ..... ( ) sim ( ) não

Participa das reuniões do sindicato? .....( ) sim ( ) não

Faz leitura de boletins informativos ou jornais?.....( ) sim ( ) não

Participa das eleições sindicais?.....( ) sim ( ) não

Rejeita os sindicatos? .....( ) sim ( ) não

5.9. Contribuição para a renda familiar

( ) **não** contribui.

( ) contribui.....( ) entrega todo salário para os pais; ( ) entrega parte do salário

( ) 80% do salário ( ) 20% do salário ( )50% do salário ( ) 10% do salário

5.10. O que significa o trabalho em sua vida, hoje?

5.11. O que você espera do trabalho, no futuro?

5.12. Você se realiza no seu trabalho?

5.13. Indique, três (3) fatores que você considera os mais importantes para arrumar emprego:

( ) gostar de trabalhar

( ) ser agradável

( ) ter boa aparência

( ) ter feito um bom curso

( ) ser inteligente

( ) ter conhecidos que o indiquem

( ) ter sorte

( ) saber adaptar-se

( ) fazer-se por se; ser atirado

( ) ser homem

( ) ser mulher

( ) outra

5.14. Hoje em dia, arrumar trabalho está:

( ) mais fácil

( ) mais difícil

( ) depende do trabalho.

5.15. Dos tipos de trabalho citados abaixo, escolha três (3) que você mais aprecia:

( ) serviços de escritório

( ) " office-boy"

( ) serviço de limpeza

( ) trabalho no comércio

( ) trabalho em fábricas e indústrias

( ) trabalho em creches

( ) trabalho em lanchonetes, bares ou restaurantes

( ) trabalho doméstico

( ) venda de drogas ilegais

( ) jogador de futebol

( ) modelo

( ) cantor/a

( ) músico de banda

( ) prostituição

( ) garoto/a de programa

( ) ator ou atriz

5.16. Dos tipos de trabalho citados abaixo, escolha 3 que você rejeita mas aceitaria por necessidade:

( ) serviços de escritório

( ) "office-boy"

( ) serviço de limpeza

( ) trabalho no comércio

( ) trabalho em fábricas e indústrias

( ) trabalho em creches

( ) trabalho em lanchonetes, bares ou restaurantes

( ) trabalho doméstico

( ) venda de drogas ilegais

( ) jogador de futebol

( ) modelo

( ) cantor/a

( ) músico de banda

( ) prostituição

( ) garoto/a de programa

( ) ator ou atriz

5.17. Dos tipos de trabalho citados abaixo escolha três (3) que você rejeitaria de qualquer maneira:

( ) serviços de escritório

( ) “ office-boy”

( ) serviço de limpeza

( ) trabalho no comércio

( ) trabalho em fábricas e indústrias

( ) trabalho em creches

( ) trabalho em lanchonetes, bares ou restaurantes

( ) trabalho doméstico

( ) venda de drogas ilegais

( ) jogador de futebol

( ) modelo

( ) cantor/a

( ) músico de banda

( ) prostituição

( ) garoto/a de programa

( ) ator ou atriz

5.18. O que é necessário para ser bem sucedido na vida:

( ) esforçar-se nos estudos e no trabalho;

( ) ser honesto e dedicado;

( ) ter boas relações com pessoas influentes;

( ) ser esperto e usar da malandragem;

6. Sociabilidade, Lazer e Cultura.

6.1. Onde você vai quando quer de distrair?

( ) bares e cafés

( ) escola

( ) clube

( ) cinema

( ) igreja

( ) fica em casa

( ) fica na rua, com os vizinhos.

6.2. No seu dia-a-dia, você convive mais com

( ) pai

( ) mãe

( ) irmãos

( ) amigos

( ) colegas de trabalho

( ) colegas de escola

( ) colegas de Igreja

( ) parentes (tios e primos)

( ) vive sozinho.

( ) com namorado/a

( ) outra situação

6.3. Para estas atividades abaixo dizer qual lhe causa(1) muito prazer; **(2)** algum prazer**; (3)** aborrecimento**;(4)** indiferença; **(5**) não faz**.**

( ) ver televisão.

( ) conversar com amigos.

( ) ir ao cinema.

( ) jogar bola.

( ) jogar cartas.

( ) ler livros.

( ) ler revistas.

( ) ler jornais.

( ) ouvir música.

( ) dançar.

( ) cozinhar.

( ) pintar.

( )fazer atividades manuais.

( ) usar drogas.

( ) namorar/ ficar com cônjuge.

( ) ficar com a família.

( ) passear coma família.

( ) passear com os amigos.

( ) ir à Igreja.

( ) não fazer nada.

6.4. Dentre estas atividades acima escolha duas (2) que você mais aprecia:

1-_____; 2-_____.

6.5. O que faz em seu tempo livre?

Durante a semana:_____

_____.

Nos finais de semana:_____

_____.

6.6. Atitudes perante a Cultura:

6.6.1. Você freqüenta

( ) cinema?

( ) teatro?

( ) bibliotecas?

( ) vídeo-locadoras?

6.6.2. Aprecia a leitura de:

( ) jornal ?

( ) revistas?

( ) livros?

6.6.3. Se você lê jornal, dê o nome: _____.

6.6.4. Que seções prefere?_____.

6.6.5. Cite três livros que você já leu

1-_____; 2-_____;

3-_____.

6.6.6. Você vê televisão? ( ) sim ( ) não

6.6.7. Se você vê televisão, quantas horas você vê televisão por semana? ( ) horas.

6.6.8. Faça uma lista com 3 programas de T. V. que você mais aprecia

1º._____;

2º. _____;

3º._____.

6.6.9. Faça uma lista com 3 programas de T. V. que menos gosta:

1º._____;

2º. _____;

3º._____.

6.6.10 Ouve música?

( ) sim

( ) não

6.6.11. Que tipo de música mais aprecia?

_____.

6.7. Como você reagiria ao descobrir que seu amigo/a :

[Coloque : **(1)** não mudaria a amizade;**(2)** perderia a amizade; **(3)**não sabe.]

( ) É racista.

( ) Tem AIDS.

( ) É traficante de drogas.

( ) Usa drogas.

( ) Furta rádios, toca-fitas.

( ) Se prostitui.

( ) É lésbica.

( ) É homossexual.

( ) É comunista.

( ) Não tem religião.

6.8. Em relação a cada uma das seguintes situações cotidianas, coloque C se a considerar correta,ou I se a considerar incorreta:

( ) duas pessoas terem filho sem serem casadas

( ) casar com alguém de outra religião

( ) casar com alguém separado/ divorciado

( ) usar drogas

( ) furar fila

( ) não pagar passagem de ônibus

( ) não pagar impostos

( ) passar cheques sem fundos

( ) aceitar suborno

( ) subornar alguém

( ) ter medo de pobre

( ) fazer aborto

( ) andar armado

6.9. Cite 2 partidos políticos que você conhece e identifique se são de direita (D) ou de esquerda (E).

1-_____( ); 2-_____( ).

( ) não sabe

( ) não respondeu.

6.10. O que você acha dos regimes políticos:

( ) O melhor é a democracia.

( ) o melhor é a ditadura.

( ) às vezes, é melhor a ditadura.

( ) tanto faz, ditadura ou democracia.

( ) não sabe.

6.11. Dê notas de 0 (zero) a 10 (dez) para as seguintes instituições de acordo com a confiança que você tem nelas:

( ) Família

( ) Igreja

( ) Escola

( ) meios de comunicação (TV, Jornais, Revistas)

( ) Governo

( ) Congresso Nacional

( ) Poder judiciário

( ) Partidos políticos

( ) Polícia

7. Projetos de futuro:

<u>7.1. Quanto ao estudo</u>:

7.1.1. Pretende continuar os estudos ao terminar o curso médio?

( ) sim

( ) não

( ) não sabe

7.1.2. Que curso pretende fazer?

_____.

( ) não sabe

7.2. Quanto ao trabalho:

7.2.1. Pretende mudar de trabalho?

( ) sim

( ) não

( ) não sabe

7.2.2. Como pensa o trabalho no futuro?

_____

( ) não sabe

Por

que?.....

7.3. Quanto à família:

7.3.1. Se não é casado, qual é o seu projeto em relação à família? Pretende casar-se? Ter filhos?

( ) sim

( ) não

Explique a sua escolha:.....

7.4. Acredita e tem confiança no futuro?

( ) sim

( ) não

( ) Explique sua

resposta.....

7.5. O que você pensa sobre sua situação social no futuro? Você acha que ela será:

( ) muito melhor

( ) pouco melhor

( ) igual

( ) pior

( ) muito pior

( ) não sabe

( ) não respondeu.

7.6. Quem pode fazer alguma coisa para melhorar as condições de vida da população?

_____

_____

_____

7.7. E você pode fazer alguma coisa para melhorar as condições de vida da população em geral?

_____

_____

7.8. Do que é que você mais tem medo, atualmente?

_____

TABELAS

2.1. Alunos segundo a idade, por escola. (nºabsoluto).

Idade	Alfa	Beta	Total
16	13	07	20
17	10	15	25
18	08	11	19
19	03	07	10
20	02	03	05
21	01	03	04
22	00	00	00
23	00	00	00
24	00	00	00
25	00	01	01
26	02	01	03
Não Respondeu	01	0	01

2.2. Alunos segundo a cor, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
Branca	25	19	44
Negra	04	09	13
Morena	07	19	26
Outra	01	00	01
Não Respondeu	03	00	03

2.3. Alunos segundo a cidade ou região onde nasceu por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
Campinas	28	36	64
Interior de São Paulo	04	05	09
Grande São Paulo	0	01	01
Capital de São Paulo	01	0	01
Nordeste	0	02	02
Sul	01		01
Sudeste	0	02	02
Norte	04	01	05
Centro-Oeste	02	0	02

2.4. Alunos segundo o bairro onde mora, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
Centro	01	00	01
Vila Nogueira	01	00	01
São Quirino	01	00	01
São José	01	00	01
Jardim São Vicente	02	00	02
Jardim Flamboyant	05	05	10
Nova Campinas	01	00	01
Cambuí	02	00	02
Jardim Planalto	07	00	07
Vila Industrial	01	00	01
Chácara da Barra	03	00	03
Jardim Miranda	01	00	01
Ponte Preta	01	00	01
Proença	02	00	02
Orozimbo Maia	01	00	01
Jardim Estoril	01	00	01
Anhumas	00	03	03
31 de Março	00	10	10
Jardim Santana	00	01	01
Jardim Boa Esperança	01	08	09
Parque Brasília	00	08	08
Jardim Nova Conceição	00	07	07
Jardim Chapadão	00	01	01
Vila Lafaietti Álvaro	00	03	03
Jardim Tofanelli	00	01	01
Jardim Madalena	00	01	01
Vila Formosa	01	00	01
Bairro da Conquista	01	00	01
Bosque	01	00	01
DIC VI	01	00	01
Jardim Morumbi	01	00	01

2.5. Alunos segundo a propriedade de moradia, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
apartamento-próprio	01	00	01
apartamento-alugado	01	00	01
casa-própria	21	32	53
casa-alugada	06	07	13
casa-cedida	00	03	03
Não Respondeu	11	06	17

2.6. Alunos segundo o tipo de casa, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
alvenaria	14	13	27
madeira	00	01	1
Não Respondeu	26	28	54

2.7. Alunos segundo a religião, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
católica	18	28	46
católica não praticante	10	06	16
protestante	00	01	01
evangélica	06	06	12
outra	06	04	10
Não Respondeu	00	03	03

2.8. Alunos segundo estado civil, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
solteiro	37	43	80
solteiro vivendo com companheiro	02	01	03
casado	01	03	04
separado ou divorciado	00	00	00
viúvo	00	00	00
Não Respondeu	00	01	01

2.9. Alunos segundo perspectiva de futuro quanto a casamento, etc. por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
pensa em casar	25	29	54
pensa em viver com outra pessoa conjugalmente antes de se casar	07	02	09
pensa em viver com outra pessoa conjugalmente mas sem se casar	01	00	01
pensa ficar sozinho	04	00	04
não tem projetos	03	12	15
Não Respondeu	00	05	05

2.10. Alunos segundo o número de filhos, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
tem	03	06	09
não tem	37	42	79

2.11. Alunos segundo a freqüência à préescola, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
Público	13	32	45
Privado	15	00	15
Não cursou	04	04	08
Não Respondeu	08	12	20

2.12. Alunos segundo o ano de ingresso no ensino fundamental, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
1979	01	00	01
1980	01	00	01
1981	00	00	00
1982	01	01	02
1986	00	08	08
1987	03	05	08
1988	01	05	06
1989	07	15	22
1990	20	08	28
Não Respondeu	06	06	12

2.13. Alunos segundo o tipo de escola cursado, (pública ou privada), por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
Pública	15	36	51
Privada	03	00	03
Não Respondeu	22	12	34

2.14. Alunos segundo o ano de ingresso no ensino médio, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
1994	00	00	00
1995	01	00	01
1996	01	01	02
1997	01	05	06
1998	28	22	50
1999	00	00	00
Não Respondeu	09	20	29

2.15 Alunos segundo o tipo de escola cursado, no ensino médio, (pública ou privada) por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
Pública	28	39	67
Privada	02	00	02
Não Respondeu	10	09	19

2.16. Alunos segundo a reprovação escolar, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
sim	22	38	60
não	15	08	23
Não Respondeu	03	02	05

2.17. Alunos segundo a reprovação por série, por escola (nº absoluto), (múltipla resposta).

	Alfa	Beta	Total
1ª	04	05	09
2ª	06	14	20
3ª	03	10	13
4ª	02	05	07
5ª	10	09	19
6ª	05	07	12
7ª	01	04	05
8ª	01	02	03

2.18. Alunos segundo os motivos que o levaram à reprovação (nº absoluto) (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
desinteresse	04	07	11
falta de estudo	05	02	07
falta às aulas	03	06	09
dificuldade em aprender	03	04	07
outros	00	05	05
falta de atenção	02	03	05
influência dos amigos	00	01	01
dificuldade econômica	00	01	01
problema de saúde	01	01	02
bagunça	02	03	05
mudança	01	00	01
falha do ensino público	01	00	01
Não Respondeu	18	15	33

2.19. Alunos segundo a interrupção da escolaridade, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
Sim	09	10	19
Não	31	37	68
Não Respondeu.	00	01	01

2.20. Alunos segundo o tempo dedicado aos estudos por dia, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
nenhum	13	16	29
1/2 hora	11	08	19
1 hora	08	06	14
2 horas	01	07	08
3 horas	01	04	05
outro tempo	06	07	13

2.21. Alunos segundo os motivos da interrupção da escolaridade, por escola (nº absoluto), (múltipla resposta).

	Alfa	Beta	Total
a) para a saída da escola			
insegurança	00	00	00
casamento/namoro	01	01	02
desinteresse/sem incentivo	03	01	04
problemas familiares	01	02	03
notas baixas/desânimo	01	01	02
trabalho/estudo	01	01	02
mudança	01	01	02
dificuldade econômica	02	01	03
Não Respondeu	01	00	01

2.22. Alunos segundo os motivos para o retorno à escola, por escola (nº absoluto), (múltipla resposta).

	Alfa	Beta	Total
b) para a volta à escola			
necessidade de aprender	02	04	06
conhecer pessoas	00	00	00
preparar para o futuro	01	01	02
não ser considerado ignorante	00	01	01
gosto de estudar	00	01	01
Não Respondeu	05	04	09

2.23. Alunos segundo as imagens associadas à escola, por escola (nº absoluto), (múltipla resposta).

	Alfa	Beta	Total
aquisição de conhecimentos	27	37	64
tirar um diploma	25	27	52
preparação para o trabalho	28	31	59
diversão com os colegas	03	05	08
competição com os colegas	00	01	01
falta às aulas	02	00	02
professores interessantes	03	07	10
matérias interessantes	07	06	13
gosto de estudar	06	04	10
aulas aborrecidas	02	05	07
perda de tempo	01	01	02
outra	01	00	01
não sabe	03	02	05
Não Respondeu	00	04	4

2.24. Alunos segundo a profissão do pai, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
Técnica especializada	03	01	04
proprietário rural	02	01	03
Pequeno comerciante	08	01	09
Prop. Micro-empresa (Construção Civil)	02	00	02
Prestação de serviços	08	20	28
Trabalhador do Setor primário	00	00	00
Trabalhador da Produção Industrial	05	07	12
Trabalhador da Construção Civil	01	06	07
Trabalhador do Comércio	02	01	03
Setor informal	01	01	02
Servidor público	01	00	01
Não Respondeu	07	10	17

2.25. Alunos segundo a idade do pai, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
37	00	04	04
38	03	01	04
39	00	02	02
40	01	04	05
41	00	01	01
42	00	02	02
43	01	01	02
44	03	01	04
45	06	03	09
46	01	02	03
47	01	01	02
48	01	03	04
49	03	04	07
>=50	12	10	22
>=60	01	00	01
>=70	01	01	02
Falecido	04	05	09
não sabe	00	02	02
Não Respondeu	00	02	02

2.26. Alunos segundo a cidade onde o pai nasceu, por escola (nº absoluto).

cidade	Alfa	Beta	Total
Campinas	11	08	19
Capital - São Paulo	00	04	04
Interior - SP	09	10	19
Interior - NE	02	05	07
Interior - MG	08	06	14
Interior - PR	00	03	03
Interior - MT	00	00	00
Interior - MS	00	00	00
Capitais - outros	03	03	06
Não Respondeu	07	09	16

2.27. Alunos segundo a renda do pai, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
salário mínimo	01	03	04
de 1 a 2 salários	04	05	09
de 3 a 4 salários	05	15	20
de 5 a 7 salários	06	06	12
mais de 7 salários	10	02	12
Não Respondeu	14	17	31

2.28. Alunos segundo a escolaridade do pai, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
não tem estudo - é analfabeto	04	06	10
tem fundamental incompleto - ate 2ª série	02	02	04
tem fundamental incompleto - ate 4ª série	03	15	18
tem fundamental incompleto - ate 6ª série	03	05	08
tem fundamental completo - ate 8ª série	07	06	13
tem o ensino médio incompleto	04	03	07
tem o ensino médio completo	04	01	05
tem o ensino superior incompleto	03	01	04
tem o ensino superior completo	08	04	12
Não Respondeu	02	05	07

2.29. Alunos segundo a profissão da mãe, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
Profissões técnicas	06	01	07
Comerciante	05	00	05
Prestação de serviços	10	03	13
Setor primário	00	00	00
Trab.Setor industrial	00	01	01
Trab.Comércio	00	02	02
Trabalhadora doméstica	01	14	15
Servidor público	01	01	02
Setor informal	04	01	01
Dona-de-casa	11	22	33
Não Respondeu	02	03	05

2.30. Alunos segundo a idade da mãe, por escola (nº absoluto).

Idade	Alfa	Beta	Total
37	00	09	09
38	02	06	08
39	02	01	03
40	05	04	09
41	04	06	10
42	02	01	03
43	03	01	04
44	01	01	02
45	02	02	04
46	01	01	02
47	01	00	01
48	02	04	06
49	02	02	04
>=50	06	04	10
>=60	01	02	03
Não Respondeu	06	04	10

2.31. Alunos segundo a cidade onde a mãe nasceu, por escola (nº absoluto).

Cidade	Alfa	Beta	Total
Campinas	15	14	29
Capital - SP	03	02	05
Interior - SP	10	09	19
Interior - NE	00	02	02
Interior - PR	00	01	01
Interior – MG	04	04	08
Interior – RJ	01	01	02
Interior - MS	00	01	01
Interior – PA	01	00	01
Outras capitais	01	01	02

2.32. Alunos segundo a renda da mãe, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
Salário mínimo	01	05	06
de 1 a 2 salários mínimos	04	09	13
de 3 a 4 salários mínimos	07	10	17
de 5 a 7 salários mínimos	04	01	05
mais de 7 salários mínimos	07	00	07
Não Respondeu	09	15	24
sem renda	08	08	16

2.33. Alunos segundo a escolaridade da mãe, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
não tem estudo - é analfabeta	01	05	06
tem o fundamental incompleto - 2ª	03	03	06
tem o fundamental incompleto - 4ª	04	13	17
tem o fundamental incompleto - 6ª	02	09	11
tem o fundamental completo - 8ª	05	10	15
tem o médio incompleto	04	01	05
tem o médio completo	08	00	08
tem o superior incompleto	05	01	06
tem o superior completo	05	01	06
Não Respondeu	03	05	08

2.34. Alunos quanto a ter ou não ter irmãos, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
sim	37	46	83
não	03	02	05

2.35. Alunos segundo o número de irmãos, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
01	11	06	17
02	11	19	30
03	09	10	19
04	02	03	05
05	01	02	03
06	02	03	05
>6	01	02	03
Não Respondeu	03	03	06

2.36. Alunos segundo a idade dos irmãos, (sexo masculino), por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
até 10 anos	01	12	13
de 10 a 15 anos	03	12	15
de 16 a 20 anos	06	10	16
de 21 a 30 anos	11	19	30
de 31 a 40 anos	06	01	7
de 41 a 50 anos	00	01	01

2.37. Alunos segundo a ocupação dos irmãos, (sexo masculino), por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
Estudante	09	25	34
serviço qualificado	04	02	06
serviço não-qualificado	09	17	26
Operário	00	00	00
Desempregado	00	01	01
Sambista	00	01	01
Comerciante	02	00	02
Não Respondeu	03	09	12

2.38. Alunos segundo a escolaridade dos irmãos, (sexo masculino), por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
Ensino fundamental - até 2ª	00	08	08
Ensino fundamental - até 4ª	05	09	14
Ensino fundamental - até 6ª	03	08	11
Ensino fundamental - até 8ª	01	08	09
Ensino médio incompleto	02	06	08
Ensino médio completo	05	03	08
Ensino superior incompleto	05	00	05
Ensino superior completo	02	00	02
não sabe	00	03	03
Não Respondeu	04	10	14

2.39. Alunos segundo a idade das irmãs, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
até 10 anos	07	07	14
de 10 a 15 anos	04	07	11
de 16 a 20 anos	15	12	27
de 21 a 30 anos	14	18	32
de 31 a 40 anos	08	05	13
de 41 a 50 anos	00	01	01

2.40. Alunos segundo a ocupação das irmãs, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
Estudante	21	21	42
serviço qualificado	03	02	05
serviço não-qualificado	17	15	32
Operário	00	00	00
Desempregado	01	02	03
dona-de-casa	02	04	06
Comerciante	02	00	02
Advogada	01	00	01
Não Respondeu	01	07	08

2.41. Alunos segundo a escolaridade das irmãs, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
Ensino fundamental - até 2ª série	03	09	12
Ensino fundamental - até 4ª série	06	07	13
Ensino fundamental - até 6ª série	03	10	13
Ensino fundamental - até 8ª série	05	05	10
Ensino médio incompleto	07	09	16
Ensino médio completo	05	03	08
Ensino superior incompleto	07	00	07
Ensino superior completo	10	03	13
Pós-graduação	01	00	01
não sabe	01	00	01
Não Respondeu	05	05	10

2.42. Alunos segundo a formação familiar, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
pai, mãe e irmãos	21	15	36
pai e mãe	02	01	03
pai e irmãos	00	04	04
mãe e irmãos	09	04	13
mãe, irmãos e outros parentes	00	00	00
pai, mãe, irmãos e avó	02	02	04
com os avós	00	03	03
com tios	02	03	05
com a irmã	01	00	01
mora só	00	00	00
marido, filhos e sogra	00	02	02
Padrinhos e irmãos	00	02	02
Não Respondeu	03	02	05

2.43. Alunos segundo sua auto-identificação em relação à sua situação principal perante emprego/escola, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
Exerce emprego/profissão	06	18	24
É estudante	14	00	14
Está desempregado	04	07	11
É proprietário	03	00	03
Trabalhador /estudante	06	15	21
Desempregado/Estudante	05	05	10
Proprietário/Estudante	01	00	01
Afazeres domésticos.	01	01	02
Não respondeu	00	02	02
Total	40	48	88

2.44. Alunos segundo aspectos importantes do emprego, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
bom salário	24	26	50
segurança e estabilidade	13	18	31
boas relações de convívio	10	05	15
Prazer	21	13	34
possibilidades de fazer carreira	12	15	27
horário flexível	06	02	08
não sabe	00	01	01
não respondeu	06	02	08

2.45. Alunos segundo sua concepção do trabalho por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
O trabalho é um direito que a sociedade deve garantir a todo indivíduo.	25	33	58
O trabalho é um dever, isto é, representa uma obrigação dos indivíduos para com a sociedade.	05	06	11
não sabe	05	02	07
Não Respondeu	05	07	12

2.45.1. Alunos segundo sua concepção do trabalho, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
O trabalho é uma atividade onde não devemos gastar muitas energias, pois há outras coisas importantes na vida.	04	05	09
O trabalho é uma atividade em que nós devemos nos esforçar ao máximo.	25	30	55
não sabe	02	01	03
Não Respondeu	09	12	21

2.45.2. Alunos segundo sua concepção do trabalho/desemprego, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
A maior parte do desemprego decorre da falta de vontade dos indivíduos, porque não falta trabalho para todos.	02	03	05
O desemprego decorre da forma como a sociedade está organizada, que não gera emprego para todos.	31	32	63
não sabe	02	02	04
Não Respondeu	05	11	16

2.46. Alunos segundo sua concepção do bom trabalho, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
salário alto	09	12	21
realização profissional	14	13	27
Segurança	02	02	04
adquirir experiências profissionais	13	16	29
não há bom trabalho	01	03	04
Não Respondeu	01	02	03

2.47. Alunos segundo sua permanência no trabalho, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
Até 6 meses	06	14	20
1 ano	04	12	16
2 anos	02	02	04
3 anos	00	02	02
4 anos	00	02	02
5 anos	01	02	03
6 ou mais anos	01	01	02
Não trabalha	01	04	05
Não Respondeu	25	09	34

2.48. Alunos segundo as horas trabalhadas por semana, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
20 horas	04	02	06
30 horas	00	01	01
35 horas	02	06	08
40 horas	04	07	11
48 horas	02	08	10
mais que 48 horas	04	03	07
Não Respondeu	24	18	42
Variável		03	03

2.49. Alunos segundo o salário recebido, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
1 salário mínimo	04	04	08
2 salários	03	08	11
3 salários	02	06	08
4 salários	02	02	04
5 salários ou mais	01	04	05
Não Respondeu	26	24	50
não remunerado	02	00	02

2.50. Alunos segundo a idade em que começou a trabalhar, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
<= 12	02	06	08
13	04	08	12
14	06	07	13
15	04	12	16
16	05	10	15
17	05	03	08
Não Respondeu	14	02	16

2.51. Alunos segundo o salário do 1º emprego, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
1 salário-mínimo	10	15	25
2	04	11	15
3	03	03	06
4	02	01	03
>=5	02	02	04
não remunerado	01	02	03
Não Respondeu	18	14	32

2.52. Alunos segundo a permanência no 1º emprego, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
até 6 meses	12	10	22
1 ano	04	06	10
1 ano e meio	00	07	07
2 anos	08	05	13
2 anos e meio	00	00	00
3 anos ou mais	00	07	07
Não Respondeu	16	13	29

2.53. Alunos segundo filiação a sindicatos, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
sim	05	07	12
não	13	15	28
Não Respondeu	22	16	38

2.54. Alunos segundo a participação em reuniões do sindicato, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
sim	04	00	04
não	19	26	45
Não Respondeu	17	22	39

2.55. Alunos segundo a leitura de informativos ou jornais do sindicato, por escola.

	Alfa	Beta	Total
sim	10	16	26
não	09	18	27
Não respondeu	21	14	35

2.56. Alunos segundo a participação em eleições sindicais, por escola(nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
sim	00	01	01
não	15	27	42
Não Respondeu	25	20	45

2.57. Alunos segundo sua contribuição para a renda familiar, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
não contribui	10	17	27
contribui	21	28	49
Não Respondeu	9	3	12

2.58. Alunos segundo a porcentagem do salário com que contribui para a renda familiar, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
100%	05	02	07
80%	01	02	03
50%	06	10	16
20%	03	10	13
10%	04	04	08
não remunerado	02		02

2.59. Alunos segundo sua realização no trabalho, por escola (nº absoluto)

	Alfa	Beta	Total
sim	15	22	37
não	07	10	17
não trabalha	18	16	34

2.60. Alunos segundo fatores que consideram importante para arrumar emprego, por escola (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
gostar de trabalhar	25	32	57
ser agradável	15	08	23
ter boa aparência	13	32	45
ter feito um bom curso	19	19	38
ser inteligente	15	13	28
ter conhecidos que o indiquem	08	13	21
ter sorte	08	12	20
saber adaptar-se	06	08	14
ser homem	00	01	01
Outra	01	08	09
não sabe	02	00	02
Não Respondeu	02	00	02

2.61. Alunos segundo sua concepção, sobre as dificuldades para emprego, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
mais fácil		02	02
mais difícil	33	30	63
depende do trabalho	06	14	20
Não Respondeu	01	02	03

2.62. Alunos segundo os tipos de trabalho que mais apreciam, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
serviços de escritório	22	28	50
office-boy	06	05	11
serviço de limpeza	02	00	02
trabalho no comércio	22	23	45
trabalho em fábricas e indústrias	08	16	24
trabalho em creches	05	04	09
trabalho em bares, lanchonetes e restaurantes	02	11	13
trabalho doméstico	02	03	05
jogador de futebol	09	15	24
Modelo	11	04	15
cantor(a)	04	07	11
músico de banda	06	02	08
ator / atriz	11	10	21
Atleta	00	01	01
artista plástico	01	00	01
Não Respondeu	00	02	02

2.63. Alunos segundo o tipo de trabalho que rejeitam, mas aceitariam por necessidade, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
serviços de escritório	02	06	08
office-boy	17	17	34
serviço de limpeza	15	17	32
trabalho no comércio	07	07	14
trabalho em fábricas e indústrias	13	04	17
trabalho em creches	16	12	28
trabalho em bares, lanchonetes e restaurantes	12	14	26
trabalho doméstico	06	17	23
venda de drogas ilegais	06	11	17
jogador de futebol	02	02	04
Modelo	03	01	04
cantor(a)	01	03	04
músico de banda	01	00	01
Prostituição	02	04	06
garoto(a) de programa	04	08	12
Ator / atriz	02	01	03
Não Respondeu	02	02	04

2.64. Alunos segundo o tipo de trabalho que rejeitam de qualquer maneira (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
serviços de escritório	01	01	02
office-boy	04	02	06
serviço de limpeza	08	05	13
trabalho no comércio	01	00	01
trabalho em fábricas e indústrias	01	02	03
trabalho em creches	02	07	09
trabalho em bares, lanchonetes e restaurantes	01	02	03
trabalho doméstico	05	06	11
venda de drogas ilegais	31	44	75
jogador de futebol	00	01	01
Prostituição	29	31	60
garoto(a) de programa	24	30	54
ator / atriz	01	00	01
Não Respondeu	04	04	08

2.65. Alunos segundo sua concepção sobre o que é preciso para ser bem sucedido na vida (nº absoluto), (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
esforçar-se nos estudos e no trabalho	31	30	61
ser honesto e dedicado	21	22	43
ter boas relações com pessoas influentes	06	10	16
ser esperto e usar da malandragem	01	02	03
Não Respondeu	02	01	03

2.66. Alunos segundo suas preferências sobre locais onde freqüentam para se distraírem (nº absoluto), (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
bares e cafés	19	13	32
escola	01	03	04
clube	14	11	25
cinema	12	09	21
igreja	04	12	16
fica em casa	04	08	12
fica na rua, com os vizinhos	10	10	20
bosque	00	01	01
Não Respondeu	02	01	03

2.67. Alunos segundo as pessoas em relação à freqüência da convivência diária, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
pai	7	6	13
mãe	20	17	37
irmãos	12	16	28
Amigos	13	14	27
colegas de trabalho	10	15	25
colegas de escola	03	14	17
colegas de igreja	00	02	02
parentes (tios e primos)	03	04	07
sozinho(a)	00	02	02
Não Respondeu	02	03	05

2.68. Alunos segundo a freqüência a espaços culturais, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
cinema	22	18	40
Teatro	06	01	07
Bibliotecas	09	09	18
vídeo-locadoras	19	19	38
Não Respondeu	07	12	19

2.69. Alunos segundo a preferência de leitura, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

	Alfa	Beta	Total
Jornal	17	26	43
Revistas	24	24	48
Livros	15	19	34
Não Respondeu	04	05	09

2.70. Alunos segundo o jornal mais lido, por escola (nº absoluto) (questão aberta).

	Alfa	Beta	Total
Correio Popular	15	22	37
Diário do Povo	06	10	26
Notícias Populares	01	01	02
Folha de S. Paulo	06	01	07
Estado de S. Paulo	04	01	05
qualquer um	02	01	03
Não Respondeu	06	12	18

2.71. Alunos segundo a preferência por seções de jornal, por escola (nº absoluto) (múltiplas respostas) (questão aberta).

	Alfa	Beta	Total
Cidade	09	08	17
Caderno C	06	04	10
Folha Ilustrada	03	09	12
Esporte	07	08	15
Classificados	01	06	07
Mundo	03	02	05
Policiais	01	01	02
Economia	03	02	05
Tudo	00	03	03
Política Nacional	01	00	01

2.72. Alunos segundo sua opinião sobre regimes políticos por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
O melhor é a democracia	14	07	21
O melhor é a ditadura	01	00	01
Ás vezes, é melhor a ditadura	01	03	04
Tanto faz, ditadura ou democracia	02	07	09
não sabe	15	25	40
Não Respondeu	07	06	13

2.73. Alunos segundo sua avaliação das instituições, por escola (nº absoluto), (múltiplas respostas).

	Alfa	**Beta**		**Alfa**	**Beta**	
	0 a 5	0 a 5	Total	6 a 10	6 a 10	Total
Família	01	01	02	34	47	81
Igreja	08	05	13	27	43	70
Escola	09	11	20	26	37	63
Meios de Comunicação	13	16	29	22	32	54
Governo	32	46	78	03	02	05
Congresso Nacional	35	45	80	00	03	03
Poder Jurídico	30	43	83	05	05	10
Partidos Políticos	34	47	81	01	01	02
Polícia	27	42	69	08	06	14
Não Respondeu	05	00	05	05	00	05

2.74. Alunos segundo a intencionalidade para o prosseguimento da escolaridade, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
sim	34	35	69
não	00	05	05
não sabe	02	08	10
Não Respondeu	04	00	04

2.75. Alunos segundo o curso pretendido, após o término do ensino médio, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
Medicina / Odontologia	03	02	05
Direito	01	03	04
Publicidade	02	01	03
Administração de Empresas	02	01	03
Educação Física	02	01	03
Economia / Ecologia	02	01	03
Artes Plásticas	01	00	01
Enfermagem / Fisioterapia / Psicologia	03	02	05
Turismo / Hotelaria / Comércio Exterior	01	04	05
Jornalismo	01	00	01
Arquitetura / Engenharia	02	00	02
Inglês	00	04	04
Informática / Computação / Análise de Sistemas	05	06	11
Mecânico / Técnico	01	03	04
Contabilidade	00	03	03
não sabe	06	09	15
Não Respondeu	08	08	16

2.76. Alunos segundo seu projeto em relação à formação de família, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
sim	41	31	72
não	04	03	07
não sabe	01	01	02
Não Respondeu	02	05	07

2.77. Alunos segundo sua confiança no futuro, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
sim	29	31	60
não	06	15	21
não sabe	02	00	02
Não Respondeu	03	02	05

2.78. Alunos segundo sua expectativa em relação à sua situação social no futuro, por escola (nº absoluto).

	Alfa	Beta	Total
muito melhor	18	08	26
pouco melhor	06	07	13
igual	00	06	06
pior	02	06	08
muito pior	01	02	03
não sabe	09	17	26
Não Respondeu	04	02	06

2.79. Alunos segundo concepção sobre a sua possibilidade de atuação para melhoria da sociedade (Número Absoluto).

	Alfa	Beta	Total
sim	19	08	27
não	09	18	27
Não Respondeu	06	17	23
não sabe	06	05	11