



# JUVENTUDE E INICIAÇÃO CIENTÍFICA

## POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO

ORGANIZAÇÃO

CRISTINA ARARIPE FERREIRA  
SIMONE OLVINHA PERES  
CRISTIANE NOGUEIRA BRAGA  
MARIA LÚCIA DE MACEDO CARDOSO



Instituto de  
Psicologia  
UFRJ



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE  
JOAQUIM VENÂNCIO



Ministério da Saúde

FIOCRUZ  
Fundação Oswaldo Cruz



**JUVENTUDE E INICIAÇÃO CIENTÍFICA**  
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO

## **FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ**

### **Presidente**

Paulo Ernani Gadelha Vieira

## **ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO**

### **Diretora**

Isabel Brasil Pereira

### **Vice-diretora de Ensino e Informação**

Márcia Valéria Morosini

### **Vice-diretor de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico**

Maurício Monken

### **Vice-diretor de Gestão e Desenvolvimento Institucional**

Sergio Munck

### **Coordenadora do Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica**

Cristina Araripe Ferreira

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ**

### **Reitor**

Aloisio Teixeira

### **Diretor do Instituto de Psicologia**

Marcos Jardim Freire

### **Chefe do Departamento de Psicologia Social**

Simone Ouvinha Peres

# JUVENTUDE E INICIAÇÃO CIENTÍFICA

## POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO

### ORGANIZAÇÃO

Cristina Araripe Ferreira  
Simone Ouvinha Peres  
Cristiane Nogueira Braga  
Maria Lúcia de Macedo Cardoso



Copyright © 2010 dos autores  
Todos os direitos desta edição reservados à  
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz

## **Projeto Gráfico, Capa e Editoração Eletrônica**

Zé Luiz Fonseca

## **Foto da Capa**

Maria Lúcia de Macedo Cardoso

## **Edição de Texto**

Lisa Stuart

## **Catálogo na fonte**

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio  
Biblioteca Emília Bustamante

---

F383j      Ferreira, Cristina Araripe (Org.)  
                Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o  
                ensino médio / Organização de Cristina Araripe Ferreira, Simone  
                Ouvinha Peres, Cristiane Nogueira Braga e Maria  
                Lúcia de Macedo Cardoso. - Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010

238 p. : il. , graf.

ISBN: 978-85-98768-58-8

1. Juventude. 2. Programa de Vocação Científica. 3. Ensino  
Médio. 4. Políticas Públicas. 5. Educação. 6. Iniciação  
Científica. I. Título. II. Peres, Simone Ouvinha. III. Braga,  
Cristiane Nogueira. IV. Cardoso, Maria Lúcia de Macedo.

CDD 305.235

---

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz  
Av. Brasil, 4.365  
21040-360 - Manguinhos  
Rio de Janeiro, RJ  
Tel.: (21) 3865-9797  
[www.epsjv.fiocruz.br](http://www.epsjv.fiocruz.br)



# AUTORES

## **Ana Paula de Oliveira Corti**

Socióloga, mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos, assessora da Ação Educativa e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

## **Carlos Artexes Simões**

Pedagogo e Engenheiro Eletrônico, mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, diretor de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica do Ministério da Educação e professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

## **Celso João Ferretti**

Pedagogo, doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professor titular da Universidade de Sorocaba.

## **Cristiane Nogueira Braga**

Pedagoga, mestre em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz, tecnologista em saúde pública do Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz.

### **Cristina Araripe Ferreira**

Socióloga e Historiadora, mestre em Histoire des Sciences et Épistemologie pela Université Paris 7, coordenadora do Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz.

### **Fanny Tabak**

Socióloga, PhD em Sociologia do Desenvolvimento pela Universidade Lomonosov, livre docente em Sociologia da Universidade Federal Fluminense e integrante da International Political Science Association.

### **Juarez Dayrell**

Sociólogo, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e coordenador do Observatório da Juventude da UFMG.

### **Marcia Serra Ferreira**

Bióloga, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e coordenadora do Núcleo de Estudos de Currículo da UFRJ.

### **Maria da Gloria Bonelli**

Socióloga, doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas, professora titular do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de São Carlos e coordenadora do grupo de pesquisa Sociologia das Profissões.

### **Maria Lúcia de Macedo Cardoso**

Antropóloga, doutora em Antropologia pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisadora visitante do Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz.

### **Marília Gomes de Carvalho**

Antropóloga, doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo, professora associada da Universidade Tecnológica Federal do

Paraná e professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da UTFPR.

### **Mônica Dias Peregrino Ferreira**

Bióloga, doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas e da Faculdade de formação de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

### **Paulo Cesar Rodrigues Carrano**

Educador, doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, e coordenador do Grupo de Pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro e do Portal Ensino Médio EMdiálogo da UFF.

### **Silvio Duarte Bock**

Pedagogo, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, diretor do Instituto Nace de Orientação Vocacional.

### **Simone Ouvinha Peres**

Psicóloga e Pedagoga, doutora em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professora adjunta do Departamento de Psicologia Social e do curso de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

### **Wanda Maria Junqueira de Aguiar**

Psicóloga, doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora titular do Programa de Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.







# SUMÁRIO

**Apresentação - Contribuições para o estudo de novas perspectivas no campo da formação de jovens em ciência & tecnologia | 11**

Cristina Araripe Ferreira, Simone Ouvinha Peres, Cristiane Nogueira Braga e Maria Lúcia de Macedo Cardoso

**O Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz: fundamentos, compromissos e desafios | 27**

Cristina Araripe Ferreira

**Que ensino médio queremos? Uma experiência de diálogo com escolas públicas | 53**

Ana Paula de Oliveira Corti

**Políticas públicas no combate a estereótipos | 81**

Fanny Tabak

**Mudanças no âmbito do trabalho, juventude e escolhas profissionais | 91**

Celso João Ferretti

**Os desafios que a juventude e o gênero colocam para as profissões e o conhecimento científico | 107**

Maria da Gloria Bonelli

**A orientação profissional como espaço de produção de sentidos e desenvolvimento | 121**

Wanda Maria Junqueira de Aguiar

**Políticas públicas do ensino médio: realidade e desafios | 135**

Carlos Artexes Simões

**O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta | 143**

Paulo Cesar Rodrigues Carrano

**Juventude e socialização: reflexões em torno de experiências educativas nas trajetórias juvenis | 169**

Juarez Dayrell

**Gênero na escola: sensibilizando professoras e professores | 181**

Marília Gomes de Carvalho

**Juventude, ciência e expansão escolar: algumas questões para alimentar o debate | 193**

Mônica Dias Peregrino Ferreira

**Juventude e escolha profissional | 213**

Silvio Duarte Bock

**Iniciação científica no ensino médio: reflexões a partir do campo do currículo | 229**

Marcia Serra Ferreira

# A PRESENTAÇÃO

## CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DE NOVAS PERSPECTIVAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE JOVENS EM CIÊNCIA & TECNOLOGIA

Cristina Araripe Ferreira  
Simone Ouvinha Peres  
Cristiane Nogueira Braga  
Maria Lúcia de Macedo Cardoso

Esta coletânea é fruto dos seminários *Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio*, realizados, em 2007 e 2008, pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, por meio de seu Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica (Lic/Provoc), em conjunto com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, mediante o seu Departamento de Psicologia Social e o Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (Eicos/UFRJ), com o apoio financeiro do Banco do Brasil. Os seminários são resultado da parceria entre essas duas instituições, que, desde 2004, desenvolvem o projeto de pesquisa *Juventude e iniciação científica no Brasil*.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Colaboraram os estagiários Fernanda Grisolia Rimes, Manoel Luis dos Santos Godinho Junior, Clara Vilhena Nascimento e Jefferson Campos.

Propostos com base na necessidade de uma reflexão sobre a formação em ciência e tecnologia (C&T) no ensino médio que incluísse ampla variedade de temas, os seminários visaram embasar os esforços de legitimação da temática no campo de C&T, oferecer subsídios para a análise crítica das políticas públicas voltadas para os jovens e fortalecer as iniciativas de pesquisa que vêm sendo empreendidas de forma inédita no país por essas duas instituições.

Reconhecia-se, dessa forma, que a delimitação de um novo campo e o estabelecimento de questões de investigação pertinentes e sustentáveis se dariam por meio de um processo que não poderia prescindir da interlocução com outros pesquisadores com reconhecido domínio e legitimidade nos seus campos de trabalho, concernentes aos temas transversais e tangentes ao objeto que intencionávamos construir. Isso se refletiu, como atesta a estrutura desta publicação, na inclusão de temáticas bastante abrangentes. Este livro se propõe a aproximar temas e questões que tradicionalmente pouco dialogaram com o objeto de pesquisa que aqui nos mobiliza, como bem ressaltado por nossos interlocutores. Mais do que isso, este trabalho mostra que o campo de estudos voltado para a formação de jovens em C&T está se consolidando e que não poderíamos, nessa perspectiva, abrir mão de um profícuo diálogo com especialistas de áreas afins que têm incitado o debate sobre a educação de jovens.

Destaca-se, ainda, nos artigos que compõem esta coletânea, a ambição pelo delineamento de um campo de estudos, cujas contribuições são apresentadas pelos autores que participaram dos seminários. Busca-se abrir espaço no âmbito acadêmico e no sistema de ensino médio formal e não-formal para a inclusão de novas perspectivas teórico-metodológicas que desafiem as questões ligadas à educação dos jovens do ensino médio no campo de C&T, com olhar atento para as diferenças de gênero. A criação de uma linha de investigação em educação que se articule aos estudos sobre práticas pedagógicas no campo da C&T com vistas à constituição de políticas voltadas para os diferentes segmentos de jovens da sociedade

brasileira está de acordo com o desafio de fortalecer os princípios filosóficos, éticos e políticos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê a universalização da educação básica no Brasil.

Assim surge o presente livro, que visa fortalecer as parcerias e as estruturas institucionais, a fim de estimular o desenvolvimento de pesquisas e aportes metodológicos, e ampliar a troca de experiências e o esforço de colaboração entre pesquisadores e educadores voltados para os desafios hoje enfrentados pelos jovens no âmbito do ensino médio.

A produção dos artigos aqui apresentados revela os benefícios da articulação institucional e acadêmica como forma de construção de conhecimentos com vistas à concretização de um projeto investigativo. Traz como consequência a necessidade de se ampliar a atual capacidade do campo da educação para abarcar a problemática aqui concernida no que tange também às transformações da sociedade que impactam os jovens de forma diferenciada, conforme fatores como classe social, gênero e raça.

Os autores atuam em diferentes instituições, possuem formações disciplinares e campos de saber muito diversos e foram especialmente convidados para participar dos seminários com o intuito de contribuir com as perspectivas de análise que passaremos a apresentar. Os artigos revelam a complexidade das questões que abordam, bem como apontam para a necessidade de ampliação das trocas interdisciplinares e institucionais no sentido de subsidiar a formulação de políticas públicas, particularmente no que diz respeito ao campo da C&T no ensino médio, estimulando a participação dos jovens nas carreiras científicas.

É importante destacar que, nas últimas décadas, o interesse sobre os temas juventude, expansão e universalização do ensino médio e questões ligadas à ampliação da participação dos jovens no campo da C&T tem aumentado significativamente no Brasil, impulsionado por importantes mudanças sociais e políticas. Essas

mudanças se relacionam com a recente expansão do ensino médio, a preocupação com o aumento dos níveis de escolaridade da população e o precário alcance das políticas públicas voltadas para os jovens, a educação e o trabalho.

Juventude, ensino médio, C&T, iniciação científica, trabalho e políticas públicas são temas abrangentes que possuem importantes relações entre si, mas que nem sempre produziram discussões conjuntas favoráveis em proveito de soluções dos problemas comuns. A pouca convergência entre esses temas vem reforçando a simplificação e o reducionismo do tratamento da problemática referente aos jovens ante a educação e o trabalho. E, sobretudo, não tem sido capaz de criar um debate sobre a crescente redução do interesse dos jovens pelas carreiras científicas, bem como sobre a falta de investimento deles em cursos de média ou longa duração. Esse fato mostra a particularidade de muitos jovens contemporâneos e, por conseguinte, sinaliza grandes dificuldades no que diz respeito à atração das novas gerações para as carreiras em áreas estratégicas para o desenvolvimento do país.

A preocupação mais recente com a juventude vem não só do peso numérico que esse segmento adquiriu em todo o mundo, mas é, sobretudo, resultado do contexto de crise social que impõe vicissitudes políticas e econômicas para os jovens de diferentes condições sociais. As mudanças ligadas à distribuição etária da população mundial e à absorção dos jovens no mercado de trabalho colocam em pauta, além dos problemas mencionados, a questão da dessincronização nas passagens para a vida adulta, trazendo à tona a necessidade de se refletir acerca das consequências e dos desdobramentos psicossociais dessas mudanças. As transformações envolvendo o acesso ao mercado de trabalho, as mudanças ligadas às profissões e carreiras e a crescente precarização do trabalho e emprego impõem a discussão sobre a passagem dos jovens para a vida adulta e a vulnerabilidade que atinge de modo distinto rapazes e moças pertencentes a diferentes segmentos sociais.

A limitada educação científica básica em C&T dos jovens vai marcar o destino e o campo de possibilidades de muitos deles em relação ao futuro profissional. A pouca vivência no que diz respeito ao âmbito da C&T resulta em importante desigualdade de oportunidades. Advoga-se que a difusão da C&T é precária e que a escola não prepara adequadamente os jovens para o mundo do trabalho, assim como há pouco estímulo para que sigam carreiras científicas e projetos profissionais de caráter acadêmico. Ressaltam-se, nessa direção, as pesquisas no âmbito da juventude e ensino médio que mostram a ausência de políticas públicas voltadas para esse segmento, a falta de clareza dos objetivos dessa formação e a notável e preocupante evasão do sistema de ensino. É também preocupante a queda do valor simbólico do peso da educação para a trajetória escolar-profissional, bem como o baixo efeito formador do ensino médio e da universidade na capacitação e na qualificação dos jovens.

A desigualdade da formação científica e das oportunidades intensifica-se quando entra em cena a questão da participação das mulheres jovens nas carreiras científicas. Ou seja, diferenças e desníveis estruturais parecem marcar de forma irreversível a seletividade do acesso à cultura científica da maioria das jovens brasileiras. Grande parte delas tem origem social em contextos nos quais o acesso ao conhecimento científico é muito reduzido ou inexistente. Nesse sentido, a formação educacional – formal e informal –, bem como o preparo profissional dos jovens, está longe de se ligar às necessidades da C&T. De modo contrário, cada vez mais a maioria da juventude busca formas (ou fórmulas) mais rápidas e eficazes de, num curto espaço de tempo, abrir as portas para o acesso incerto ao mercado de trabalho. Isso repercute na observada ausência em muitos jovens de projetos de formação e carreira universitária e acadêmica. Ao que parece, a vivência da implacável seletividade escolar desencoraja muitos deles a apostarem em profissões e carreiras de médio e longo investimento, como as ligadas à C&T. Nesse contexto, vemos reforçada a ideia de que no Brasil a escola não desempenha um papel estruturante nas biografias juvenis.



Tais fatos tornam-se mais relevantes no contexto das dificuldades, incertezas e instabilidades ligadas ao trabalho, ao emprego e às possibilidades reais dos jovens de escolha por determinadas profissões ou carreiras científicas. Há ainda que se considerar o pouco conhecimento de grande parte deles sobre o campo da C&T. Quando esse desconhecimento se vincula às atuais dificuldades no mercado de trabalho e emprego, intensificam-se as barreiras para a sua inserção em C&T, com a conseqüente melhoria da produção no campo. A questão, portanto, é: como ampliar o envolvimento dos jovens com o conhecimento científico e tecnológico produzido no país? Como tornar possível a superação da falta de oportunidades decorrente das desigualdades estruturais e ampliar a cultura em C&T, reduzindo uma história de privação e carências?

No contexto acima mencionado, de muitas faltas, observa-se tanto na literatura sobre juventude quanto na relativa às ciências grande ausência de trabalhos acerca do universo de jovens inseridos “precocemente” em contextos socializadores de iniciação científica, tais como programas voltados para o ensino médio. Pouca atenção tem sido dada às ações e aos contextos de educação formal e não-formal que envolvam a formação para a carreira acadêmica e científica e, sobretudo, que incorporem o recorte de gênero.

É nesse cenário que apresentamos os artigos destinados a discutir questões emergentes ligadas aos jovens, à educação, ao trabalho e políticas públicas e à formação de jovens em C&T. Reunimos aqui um conjunto de 13 artigos, derivados das apresentações dos autores nos seminários, e que retratam, em grande medida, a amplitude e a variedade das questões imbricadas com a nossa ambiciosa proposta de constituição de um campo de pesquisa.

A coletânea inicia com o artigo de Cristina Araripe Ferreira, *O Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz: fundamentos, compromissos e desafios*, o qual sintetiza de forma crítica a estrutura e as concepções em que se baseia o Provoc, primeiro programa de iniciação científica no ensino médio do país, e faz uma análise

sobre o papel da educação no desenvolvimento da C&T. Conclui relacionando os principais desafios do programa: a melhoria na qualidade da educação, em especial da área de educação e ciências; o papel dos pesquisadores em incentivar os jovens a seguirem carreiras científicas; e o trabalho de iniciação científica com jovens como forma de pensar a ciência para além das dicotomias entre trabalho intelectual e trabalho manual. O artigo constitui o ponto de partida desta coletânea, pois é a reflexão sobre essa experiência que motivou a realização dos seminários.

Ana Paula Corti, no artigo *Que ensino médio queremos? Uma experiência de diálogo com as escolas públicas*, analisa a LDB e a aprovação da emenda constitucional nº 59/2009, que torna obrigatório o ensino para aqueles com idade entre 4 e 17 anos, bem como da lei nº 12.061/2009, que prevê a oferta de ensino médio público e gratuito no país. A autora valoriza a inserção do ensino médio como parte da educação básica, mas considera um problema principal desse conjunto de medidas o fato de não terem sido discutidas pela sociedade, pelos próprios jovens e pelos atores educacionais. Ana Paula Corti também apresenta o resultado de pesquisa baseada nos métodos quantitativo e qualitativo que realizou em escolas públicas de São Paulo, na qual se investigou o sentido almejado pelos jovens das classes populares, suas famílias e os educadores e funcionários no que diz respeito ao ensino médio. Examinou ainda, com base em material empírico, as três dimensões da LDB, buscando identificar em que medida o ensino médio está ou não voltado para: 1) a formação para o trabalho; 2) a preparação para o ingresso no ensino superior; e 3) a formação para a vida e a cidadania. O estudo mapeou as reivindicações dos jovens como subsídio para os desafios da reforma do ensino médio no Brasil.

O artigo *Políticas públicas no combate a estereótipos*, de Fanny Tabak, problematiza a permanente ausência da presença feminina nas carreiras de C&T consideradas fundamentais para o desenvolvimento do país. Ressalta que a baixa taxa de participação das mulheres no mercado de trabalho em carreiras ligadas ao campo

da ciência e da tecnologia permanece quase inalterada, apesar dos esforços promovidos nas últimas décadas para ampliar o ingresso das novas gerações nesse campo. Constatamos que, apesar da melhoria da situação da mulher na sociedade brasileira e da ampliação de sua contribuição nas ciências naturais e matemáticas, ainda é forte a influência de estereótipos sexistas produzidos no campo da educação, que favorecem a naturalização do processo de exclusão das mulheres nessas áreas. A autora chama atenção para a manutenção dos preconceitos em relação aos cursos técnicos de nível médio e faz um apelo para que se amplie a difusão de informações e o esclarecimento sobre as carreiras das ciências naturais e matemáticas entre os jovens, mediante programas e políticas públicas voltadas para esse segmento da população.

Celso João Ferreti, no artigo *Mudanças no âmbito do trabalho, juventude e escolhas profissionais*, analisa a temática das transformações recentes no âmbito do trabalho como fenômeno social. Discute criticamente os enfoques que não problematizam a relação entre as transformações na esfera do emprego e a inserção e permanência dos jovens no mercado de trabalho, mas que, ao contrário, remetem essa discussão para dinâmicas que enfatizam a relação entre o indivíduo e a educação como determinante para os problemas do emprego. Salienta que os dados recentes sobre o desemprego jovem são preocupantes, mas que é preciso relativizar o vínculo frequentemente estabelecido entre a falta de escolaridade e de qualificação e a dificuldade de entrada no mercado de trabalho. O autor enfatiza que as principais causas para a situação atual estão ligadas mais ao plano econômico e político do que ao plano da educação. É importante considerar qual é o valor social do trabalho para os representantes das novas gerações que se encontram num contexto de trabalho flexível e transitório. Diante cenário do atual, marcado por flexibilidade, instabilidade e incertezas, Celso Ferreti se indaga sobre qual futuro se apresenta para os jovens e se, de algum modo, estariam surgindo novas significações para o trabalho.

Para Maria da Gloria Bonelli, no artigo *Os desafios que a juventude e o gênero colocam para as profissões e o conhecimento científico*, a crescente busca por satisfação mais imediata, em detrimento das realizações que necessitam de longos investimentos, vem produzindo novos desejos e aspirações diante do trabalho e da educação. Há um reconhecimento implícito de que algumas profissões que demandam alto investimento e dependem de aprimoramento não têm grande aceitação e popularidade entre os jovens. A autora sugere que para compreender os jovens é preciso levar em conta que a estética do consumo vem substituindo o que no passado se convencionou chamar de ética do trabalho. Considera que a iniciação científica no ensino médio e superior pode contribuir para evitar a inserção precoce e precária do jovem no mercado de trabalho, além de qualificá-lo e prepará-lo para o mundo científico, diminuindo as resistências dos jovens à teoria, à abstração e à pesquisa, visto que o universo da pesquisa e das profissões se organiza de modo diferente da lógica de mercado e presume investimentos de longa duração.

Wanda Maria Junqueira de Aguiar, no artigo *A orientação profissional como espaço de produção de sentidos e desenvolvimento*, reflete sobre o processo de escolha profissional, a partir da perspectiva da psicologia educacional, com ênfase no enfoque teórico da psicologia sócio-histórica. Destaca que a prática da orientação profissional implica o conhecimento de como se dão as escolhas. Para tanto, problematiza como o homem se desenvolve, se transforma, aprende e, portanto, como faz escolhas. Ressalta que o plano individual da escolha não se dá por mera transposição do plano social para o individual, e desse para a dimensão subjetiva, postulando que tanto as escolhas quanto a vocação dependem de condições objetivas. A autora busca desmistificar a visão de vocação como disposição natural e espontânea e problematiza o fato de os jovens sempre ambicionarem que a orientação profissional, como num passe de mágica, descubra aquilo que supostamente estaria

inscrito em cada um de nós, mas que não teríamos como decifrar. Além disso, afirma que a orientação profissional baseia-se na compreensão dos porquês e da racionalidade da escolha. Considera, a partir de Vigotski, que os afetos, as emoções e a cognição mobilizam os sujeitos frente às escolhas.

Carlos Artexes Simões, no artigo *Políticas públicas do ensino médio: realidade e desafios*, assevera que a política mais importante para a juventude é a garantia do direito à educação de qualidade. Critica as políticas que enfatizam programas que visam à correção das distorções e à defasagem na escolarização e na aprendizagem, sem colocar o acesso e a permanência dos jovens no ensino médio como uma questão estratégica. Discutindo as dificuldades para a universalização do ensino médio, destaca, entre outras, a diversidade da faixa etária, ao mesmo tempo em que ressalta o fato de metade das matrículas nesse nível se encontrar no ensino noturno. Apesar dos muitos dados quantitativos disponíveis, como os que mostram haver um número maior de jovens trabalhando (ainda que em condições precárias) do que estudando, afirma que vários programas voltados para grupos com dificuldades de escolarização são desenvolvidos de forma fragmentada. E ressalta que o desafio do ensino médio hoje é universalizar o acesso à educação e garantir a permanência dos adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos, assegurando uma aprendizagem significativa para todos.

No artigo *O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta*, Paulo Carrano evidencia a necessidade de se ampliar o suporte institucional oferecido pelas escolas aos jovens do ensino médio, visando garantir maior suporte institucional para as necessidades dos jovens na transição para a vida adulta, sobretudo aquelas ligadas ao trabalho. As culturas juvenis, adverte, estão na escola e muitas vezes não são conhecidas pelos educadores. Nessa direção, Carrano questiona até que ponto é possível seguir pensando no aluno apenas como objeto em permanente preparação para futuros profissionais cada vez mais incertos, e em que medida as represen-

tações dominantes sobre os jovens presentes nos circuitos do mundo adulto hoje dão conta das especificidades, necessidades e potencialidades históricas desse ciclo de vida. O autor adverte-nos para uma evidência preocupante: “o estar na escola não tem sido uma experiência feliz para muitos jovens”, e esse fato tem contribuído para tirar o jovem da escola. Considera ser necessário estimular estratégias de qualificação e proporcionar a mediação necessária, sobretudo dos segmentos populares, permitindo aos jovens fazer a transição para a vida adulta e se inserir no mercado de trabalho.

Juarez Dayrell, no artigo *Juventude e socialização: reflexões em torno de experiências educativas nas trajetórias juvenis*, aborda o tema da socialização, discutindo a hipótese da perda do papel central da escola na constituição das trajetórias juvenis, na medida em que outras instâncias vêm assumindo relevância nas biografias. O autor parte das reflexões de François Dubet e Bernard Lahire para problematizar as mudanças em curso nas instituições socializadoras, presumindo que a compreensão do jovem e da sua relação com a escola e as das demais instâncias, depende da análise do grau de importância e da hierarquia de cada uma delas no processo de transição para a constituição das trajetórias e biografias juvenis. Expõe os resultados da pesquisa empírica intitulada *Formação de agentes culturais juvenis*, realizada com 17 grupos de jovens com várias linguagens culturais, na qual observa outros elementos como relevantes para as biografias juvenis. Conclui que as ações das políticas públicas devem levar em conta a interdependência de instâncias como a família, o trabalho e o lazer – viabilizando a construção de uma identidade positiva –, bem como a possibilidade de formulação de projetos e alternativas de inserção social.

Marília Gomes de Carvalho analisa a relação entre tecnologia e sociedade, dando destaque às questões de gênero, no artigo *Gênero na escola: sensibilizando professoras e professores*. O texto apresenta os resultados de pesquisa feita em cursos de sensibilização para profissionais da educação realizados no Paraná e mostra

como ainda se reproduz entre os professores uma visão estigmatizada e diferenciada, moldada pelo gênero, sobre o que consideram mais adequado e indicado para meninos e meninas no âmbito das escolhas profissionais e das carreiras. Assim, professores e professoras ainda consideram que meninos e meninas possuem aptidões e habilidades diferenciadas para o estudo, as profissões e carreiras e a inserção no mundo do trabalho. Por meio do estudo do material didático disponível nas escolas, a autora demonstra que as concepções presentes nos textos didáticos consolidam a hegemonia ideológica da desigualdade de gênero, reforçando noções que mostram homens trabalhando mais ativamente na área tecnológica e mulheres usando as tecnologias, e reafirmam as desigualdades na educação e no ensino das ciências.

Mônica Peregrino, no artigo *Juventude, ciência e expansão escolar: algumas questões para alimentar o debate*, desenvolve a sua análise tendo como ponto de partida a compreensão da juventude como período liminar da vida social, um período circunscrito entre a emancipação da família e a inserção em novas formas de sociabilidade. Contudo, em sociedades marcadas pelas desigualdades sociais, essa condição potencial leva os jovens a vivenciarem experiências muito diversas, de acordo com a sua posição social. Por isso, a autora questiona de que forma tais posições sociais delimitam o acesso a processos de sociabilidade – os quais, por sua vez, delineiam trajetórias futuras. Aborda a operacionalidade da noção de moratória social na análise das desigualdades que marcam a experiência da juventude e avalia como a forma de expansão da escola no país determina o tipo de escolarização a ser oferecido aos jovens. Faz um breve mapeamento das condições de escolarização no ensino médio, tendo como indicadores os equipamentos escolares aos quais os jovens têm acesso, e mostra alguns dos alarmantes resultados obtidos pelos jovens brasileiros na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) 2006 sobre conteúdos científicos. Conclui questionando se o formalismo que marca a tradição

escolar brasileira e a expansão precária das instituições são colocados em xeque diante das necessidades demandadas pelo mundo contemporâneo no que tange à produção científico-tecnológica e de conhecimento, interrogando-se sobre as possibilidades efetivas de autonomia num mundo em que são reivindicadas capacidades que o ensino formal não é capaz de suprir.

Silvio Duarte Bock, no artigo *Juventude e escolha profissional*, aborda a questão da escolha profissional dos jovens no contexto atual. Apresenta, com base em uma concepção sócio-histórica no âmbito da educação e da psicologia, uma perspectiva que se diferencia da abordagem que utiliza o modelo baseado em perfis profissionais. O autor pressupõe que a escolha profissional envolve conflito, perda, risco e coragem. Baseado em Pelletier, Bujold e Noiseux, esclarece que a orientação profissional é um conjunto de intervenções que visam à apropriação dos determinantes da escolha por parte do sujeito que escolhe, visando favorecer a elaboração de projetos por parte dos jovens. O autor rejeita a posição ideológica liberal de que o indivíduo é o responsável por seu desemprego e despreparo, e que cabe a ele enfrentar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. O desafio da orientação profissional seria o de questionar a premissa liberal e de articular e discutir com os jovens quais as condições sociais e econômicas envolvidas no campo de possibilidades presentes na escolha profissional e no ingresso no mercado de trabalho.

Marcia Serra Ferreira, no artigo *Iniciação científica no ensino médio: reflexões a partir do campo do currículo*, ressalta a importância da discussão sobre a iniciação científica no âmbito do ensino médio, principalmente para desnaturalizar a forma como a discussão sobre a educação básica vem se desenvolvendo, e considera bastante enriquecedor que o debate se torne mais efetivo no âmbito dos laboratórios e/ou grupos de pesquisa, evidenciando como a discussão permanente pode ultrapassar o dilema dos obstáculos no campo do ensino e da carreira científica. A autora



ressalta a especificidade, nem sempre óbvia para a comunidade universitária, de que fazer iniciação científica com alunos e alunas do ensino médio não é o mesmo que realizá-la com estudantes de graduação. Para a autora, o fato de jovens do ensino médio mostrarem interesse pela iniciação científica, sobretudo num período em que ainda não escolheram uma profissão, estimula o debate sobre a especificidade desse tipo de orientação. E afirma a importância do debate sobre esse tipo de experiência, indicando a relevância de buscar os significados e as implicações que a experiência da iniciação científica no ensino médio possa ter para os jovens que ainda não ingressaram na universidade e não se definiram em relação ao futuro.

Se este livro puder ser considerado um começo, uma abertura para ampliar o diálogo entre todas as instituições envolvidas; se, dessa forma, conseguir expandir e enriquecer um pensamento crítico que favoreça a ampliação da discussão sobre as políticas públicas e os programas de iniciação científica voltados para jovens do ensino médio, será possível afirmar que um caminho significativo foi aberto, um caminho que evidencia não só o potencial da proposta aqui apresentada, mas a legitimidade da questão política que lhe é subjacente. A ideia de uma relação profícua entre ciências, jovens, gênero e políticas públicas implica a busca de um novo rumo e de novos estudos sobre educação e práticas científicas, acadêmicas e pedagógicas voltadas para os jovens. Finalmente, esperamos ter alcançado o objetivo de estabelecer contribuições e destacar relações antes “invisíveis”, valorizando e ampliando a ideia de iniciação científica, de pesquisa e ensino para jovens durante o ensino médio.

A reflexão realizada pelos pesquisadores convidados pode parecer uma empreitada diferente da habitual no âmbito dos estudos sobre as ciências, a educação e a juventude. Visando um caminho um pouco distinto, buscamos integrar, por meio das diferentes abordagens das questões feitas aqui, uma breve discussão sobre a

objetividade, a racionalidade e a universalidade que se relaciona com alguns dos paradigmas das ciências humanas e sociais, estimulando a reflexão sobre os dois temas principais debatidos nesta publicação: ciências e juventude. Assim, esperamos que a iniciativa deste livro, destinado a um público variado e que apostou na diversidade teórica e disciplinar, estimule a reflexão e favoreça a integração de novos atores e parceiros interessados em ampliar o debate sobre o tema da iniciação científica e juventude, com vistas a propor novas formas de fortalecimento da reflexão crítica para a efetivação de políticas públicas voltadas para os jovens.

Por fim, é importante destacar que o trabalho que vem sendo realizado pelo Programa de Vocação Científica (Provoc), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), desde 1986, no âmbito das instituições de C&T e de escolas parceiras que desenvolvem atividades de formação de estudantes do ensino médio, serve para nos situar de maneira muito objetiva não só em relação ao propósito dos seminários que nos uniram, mas também em termos do incentivo a uma política nacional de iniciação científica que inclua o ensino médio como etapa essencial e determinante das escolhas profissionais, e contribua para a definição política de um projeto de sociedade livre, independente e democrática.



# O PROGRAMA DE VOCAÇÃO CIENTÍFICA DA FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ: FUNDAMENTOS, COMPROMISSOS E DESAFIOS

Cristina Araripe Ferreira

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

*Paulo Freire, 1996*

## INTRODUÇÃO

A epígrafe deste trabalho, de autoria de um educador que ultrapassou todas as fronteiras geográficas, sociais, políticas, econômicas, culturais e disciplinares, expressa de forma inequívoca aquilo que nós, do Programa de Vocação Científica (Provoc), vinculado à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), pensamos a respeito do sentido e do significado da iniciação científica (IC) para alunos do ensino médio. O enunciado fala, com muita propriedade,

da curiosidade como um processo fundamentalmente desafiador, uma motivação e um estímulo para o ato de conhecer.

Paulo Freire nos ajuda aqui a entender que não existe inquietação<sup>1</sup> intelectual num mundo onde não há possibilidade de fazermos perguntas, de nos enchermos de admiração diante daquilo que não conhecemos, de nos surpreendermos ante o olhar curioso de uma criança que busca descobrir como as coisas funcionam ou, simplesmente, de buscarmos explicações para o que nos emociona e provoca o desejo de compreensão. Se por vezes conseguimos expressar todas essas inquietações de forma verbal, outras vezes isso não ocorre. Com muita frequência, não sabemos dizer com palavras o que sentimos, não somos capazes de enunciar todos os questionamentos, todas as interrogações ou indagações que temos e para as quais queremos respostas. A pintura, o desenho, a música, a arte de um modo geral, nos ajudam a traduzir sentimentos, a conhecer o mundo, mas não podemos nos esquecer que a maneira de pensar de todo ser humano é também uma construção social, histórica e culturalmente situada.

Nessa perspectiva, há quem se impressione com a vida tal como ela está se desenvolvendo em nosso planeta: a diversidade biológica das espécies existentes, a fragilidade dos ecossistemas diante de algumas ameaças que os próprios seres humanos lhe impuseram, a complexidade de um organismo vivo como o corpo humano, que é capaz de se adaptar, ao longo de milhares de anos, às mais diversas situações climáticas, fisiológicas, culturais, entre outras. Não poderíamos, portanto, falar de curiosidade sem nos referirmos aos homens que se maravilharam com o mundo microscópico em movimento e com o universo em permanente burburinho ou, ainda, às máquinas inventadas por artistas e engenheiros do Renascimento, aqueles que, num dado momento, revolucionaram nossa forma de conhecer a vida, a natureza e a sociedade. A ciência moderna não existiria sem a curiosidade que moveu esses homens;

---

<sup>1</sup> Uma das definições da palavra “inquietação” que aparece no Dicionário Houaiss (2009) é bastante interessante no que concerne ao objeto de nossa discussão: “ato de preocupar-se com o que está além dos seus conhecimentos”.

suas realizações permitiram que o microscópio, o sextante, as caravelas e a luneta fossem aprimorados e nos fizeram ver o quanto podíamos seguir adiante na aventura do conhecimento. Eles provocaram mudanças sociais e culturais que transformaram as relações econômicas e políticas entre os homens que habitavam diferentes territórios, regiões, continentes.

Diante do mundo que não conhecemos, aprendemos o quanto é importante explorar, imaginar, descobrir, experimentar. Paulo Freire (1996) nos abre caminho para mostrar o quanto “a curiosidade como inquietação indagadora” pode transformar nossa vida. O aluno que vive a experiência de aprender ciência fazendo ciência se vê também diante do desafio de vencer dificuldades que são, simultaneamente, individuais e coletivas. A ciência não é uma atividade simplesmente mental, ela exige de cada um de nós um aprendizado que não se limita ao intelecto: há necessidade de conhecimentos técnicos, de habilidades muitas vezes manuais que não podem ser desenvolvidas sem a destreza e o engenho daqueles que sabem fazer, organizar, descrever e relacionar informações sobre um processo, um procedimento ou um objeto. A experiência de conhecer a pesquisa científica e tecnológica que os alunos do Provoc têm, a oportunidade de pôr em prática na Fiocruz é, em boa medida, um aprendizado único adquirido a partir da vivência.

Quem trabalha com jovens em processo de iniciação científica, nas escolas ou em programas como o da Fiocruz, sabe o quanto é instigante observar esse processo: é como se o ato de pensar estivesse na dianteira – mas somente como verbalização –, enquanto a formulação das questões e a sua formalização estivessem a reboque do processo de aprendizado lá nos espaços de produção de conhecimentos – os laboratórios –, cada um com sua cultura. A escola faz um trabalho curricular em relação às ciências, fundamental e estruturante, mas ele é complementado por programas como o Provoc. Paulo Freire (1996) não esquecia de dizer que, além da inquietação, é preciso ter criatividade, pois não haveria criatividade sem curiosidade. É a inquietação que nos torna impacientes, aquilo que indica

o que vamos fazer e buscar. Essa é uma outra boa imagem em relação aos jovens, porque eles são pessoas impacientes.

O presente ensaio trata dos fundamentos, das ideias, dos compromissos e dos desafios que estruturam e organizam as ações do Provoc, coordenado pelo Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, o Lic-Provoc, sediado na cidade do Rio de Janeiro. O texto está dividido em sete seções que abordam, na sequência, o papel da educação no desenvolvimento da ciência e tecnologia (C&T), as origens e a dinâmica do Provoc, a relação jovem-orientador, a parceria com instituições de ensino, a inclusão social de jovens das comunidades do entorno da Fiocruz, as unidades de pesquisa e os laboratórios da Fiocruz vinculados ao programa, as características do Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica, finalizando com uma apresentação e análise dos compromissos e desafios do Provoc.

## **O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Durante muito tempo, as elites se aferraram à crença de que o mais importante era que o país chegasse ao terceiro milênio apresentando índices de desenvolvimento compatíveis com suas ambições nos mais diversos campos da economia e da política internacionais. Com efeito, o tratamento dispensado ao tema da educação foi, por muitas décadas, indigno de um país com tantos interesses e pretensões em relação ao mercado.

O desenvolvimento de certa visão instrumental e tecnicista do ensino serviu para deslocar o sentido maior do conhecimento e do aprendizado das ciências e tecnologia, transformando-os em discurso desencarnado, perene e imutável sem nenhuma relação com a realidade do aluno ou da produção de conhecimentos em nosso mundo. Restringir o sentido da escola e da educação à sua função

instrumental é um equívoco tão grande quanto a própria ideia de que, por meio da educação em ciências e tecnologia, resolveremos o problema do acesso a uma cidadania plena, à cultura, ao saber e ao trabalho. Sob pena de estarmos traindo alguns dos pensamentos e teóricos mais importantes nessa área, diríamos ainda que a educação em ciências e tecnologia no Brasil não pode existir sem a incorporação de amplos valores humanos, que nada têm a ver com o tema dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos tratados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou ainda explorados pela mídia mediante a divulgação científica.

Consideramos que existe hoje no Brasil uma enorme expectativa de que profissionais da área de educação em ciências e tecnologia possam responder prontamente, de modo competente e eficaz, às inúmeras e diversificadas demandas por métodos, materiais e projetos pedagógicos inovadores. Não é sem razão que governantes, políticos e gestores de C&T e da área do ensino têm demonstrado grande interesse pelo assunto, vinculando estreitamente o prestígio político e o êxito econômico de muitos países ricos do mundo desenvolvido aos investimentos duradouros e nada desprezíveis em educação, ciência e tecnologia. À importância política e econômica do assunto para o desenvolvimento da sociedade soma-se, ainda, um aumento considerável no interesse (cultural) pela ciência e tecnologia de ponta produzida nos mais distantes laboratórios dos Estados Unidos, da Europa e do Japão, todos reforçando no imaginário coletivo a ideia de que, por meio de suas “aplicações”, a C&T mudará para sempre nossas vidas.

Aos que se interrogam sobre a importância de ensinar bem ciências e tecnologia – assim como a leitura e a matemática –, diríamos que aí está o grande desafio do século XXI. Afinal, não nos parece muito descabido mencionar, no atual contexto econômico e político, o fato de que o papel da educação em C&T nas sociedades contemporâneas transcende, de forma muito clara, os objetivos tradicionais do ensino.



A ciência e a tecnologia constituem um binômio indissociável e, ao mesmo tempo, práticas enraizadas culturalmente em nossa sociedade. Já não basta fazermos as antigas distinções entre ciência pura, básica e aplicada, ou entre interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade. Trata-se de assumir um papel diferente em relação ao conhecimento e à formação do educando. Formar pessoas, produzir bens e serviços, criar empregos, são objetivos que estão muito além de um discurso neoliberal pouco sensível aos apelos humanistas de um vasto grupo de atores preocupados com a educação como formação de valores e comportamentos.

Queremos ressaltar que a educação em ciências e tecnologia só é possível com a participação, lado a lado, de cientistas e educadores. Todas as reflexões e estratégias para alcançar tal objetivo devem ser encaradas como uma tarefa coletiva. Certamente, os dilemas e clivagens que dividem hoje cientistas e educadores não desaparecerão, mas, desde já, consideramos que o fim da ideologia utilitarista em educação é uma evidência cujo sentido está nos próprios termos em que foi proposta: afirmar que a escola tem por finalidade preparar o educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O problema está na construção de sentido do que nela se aprende. E aprender ciências e tecnologia não é algo que possa ser feito independentemente de sentido.

É com a premissa de uma educação plena de sentido que atua o Programa de Vocação Científica, instituído pela Fundação Oswaldo Cruz ainda na década de 1980.

### **PROVOC: ORIGEM E DINÂMICA**

Criado em 1985 pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, até 2010 o Provoc teve 25 turmas na etapa Iniciação e 23 na etapa Avançado, com um total de 1.393 alunos participantes no Rio de Janeiro.

O programa foi idealizado pelo médico e parasitologista Luiz Fernando da Rocha Ferreira da Silva, pesquisador emérito da Fiocruz, na época em que assumiu a vice-presidência de Ensino da instituição. Inspirado na sua própria experiência pessoal, convidou colegas pesquisadores a aceitarem o desafio de receber jovens em seus laboratórios. A experiência do “Vocação Científica”, como era então chamado o projeto, logo se configurou como pioneira no Brasil. Muito jovem e a partir das visitas que realizava ao *campus* de Manguinhos em companhia de um tio médico, Luiz Fernando interessou-se pelo mundo da ciência. A paixão pela pesquisa o acompanhou ao longo de toda a formação médica. Anos mais tarde, como ele próprio revelou, um de seus maiores desejos era criar a possibilidade de jovens vivenciarem o que é a pesquisa científica, a prática no cotidiano do laboratório e, com isso, contribuir no processo de escolha profissional (Ferreira, L. F., 1998, p. 4).

A EPSJV é uma unidade da Fiocruz que se dedica às atividades de ensino, pesquisa e cooperação técnico-científica no campo da educação profissional em saúde. Funciona como uma escola regular de ensino médio, com formação técnica e profissionalizante, oferecendo também cursos para trabalhadores da área de saúde de nível fundamental e médio, que correspondem à maioria dos profissionais dessa área no país.

Em agosto de 1986, a EPSJV organizou a primeira turma de alunos do Provoc em Manguinhos: nove pesquisadores-orientadores, cinco coorientadores e 14 alunos do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-Uerj) deram início às atividades em sete departamentos do Instituto Oswaldo Cruz (IOC), a saber: Biologia, Entomologia, Fisiologia e Farmacologia, Malacologia, Micologia, Patologia e Protozoologia. Desses alunos, dez concluíram o programa e quatro desistiram. Como o projeto funcionou tão bem no primeiro ano, novos pesquisadores aderiram à ideia no ano seguinte, e o programa começou a crescer. Em 1987, outras escolas começaram a participar.

Dos 1.393 alunos que participaram do Provoc até 2010, 954 eram meninas e 439, meninos, oriundos de 19 instituições de ensino. Ao longo desses anos, mais de 800 pesquisadores, entre orientadores e co-orientadores, já participaram do programa, recebendo alunos em 18 unidades de pesquisa e de apoio técnico-científico da instituição. Esses dados serão analisados mais detalhadamente adiante. Antes, é necessário entender um pouco mais a dinâmica do processo e como o Provoc se estrutura.

Dividido em duas etapas, Iniciação e Avançado, o Provoc é um modelo educacional que se caracteriza como “estágio” de longa duração e não pode ser confundido com formação profissional de caráter científico e tecnológico. A etapa de Iniciação tem como objetivo aproximar o aluno do cotidiano da pesquisa, introduzir técnicas e métodos de pesquisa e familiarizá-lo com as principais discussões e pesquisas da área de C&T na qual realiza suas atividades. Os alunos assumem a execução de tarefas de forma autônoma, mas sempre supervisionados por seus orientadores e co-orientadores. A duração dessa etapa é de 12 meses, e o aluno deve apresentar relatório final e pôster numa jornada de IC aberta a toda comunidade científica da Fiocruz.

No Avançado, o objetivo é possibilitar a aprendizagem de todas as fases de execução de um projeto de pesquisa. Dessa forma, a experiência estende-se desde a elaboração do projeto até a difusão dos resultados em eventos científicos e por publicações. É uma etapa mais longa, com duração de 21 meses.

Cerca de 33% dos alunos que fazem a etapa de Iniciação seguem para o Avançado, percentual que se mantém ao longo da história do Provoc (ver quadro 2). Embora a maioria demonstre interesse em continuar no programa, um dos principais motivos que leva à interrupção da participação na etapa do Avançado é o excesso de atividades escolares e as exigências do pré-vestibular – e agora também do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O acompanhamento técnico-pedagógico é um elemento estruturante do Provoc que possibilita a articulação entre estudantes, pes-

quisadores-orientadores e escolas, bem como a organização de atividades que projetam o trabalho dos alunos para além dos laboratórios.

As coordenações da Iniciação e do Avançado promovem reuniões regulares com os alunos visando acompanhar o processo de formação do jovem, o modo de inserção nas atividades propostas e sua capacidade de compreensão do trabalho de pesquisa científica e tecnológica, encaminhando o resultado das reuniões para os orientadores. O contato permanente com alunos, orientadores e coordenações das escolas permite que problemas pontuais sejam logo identificados e sanados, contribuindo para evitar a evasão de alunos e para o seguimento da proposta do programa. As coordenações da Iniciação e do Avançado também promovem reunião com os coordenadores das escolas conveniadas para articular o desenvolvimento e aprimoramento do Provoc.

O estímulo à participação dos alunos em eventos científicos é parte fundamental dos objetivos da IC de alunos do ensino médio. O Provoc organiza anualmente eventos específicos para cada uma das etapas, nos quais a presença do aluno é obrigatória. Além disso, os estudantes da etapa Avançado apresentam trabalhos nas reuniões anuais de IC organizadas pela Fiocruz e em reuniões de sociedades científicas.

Organizada anualmente pela coordenação do Provoc, a “Jornada de Iniciação Científica” consiste na apresentação, sob a forma de pôster, das atividades desenvolvidas pelos alunos da etapa Iniciação. O evento geralmente tem lugar entre a segunda quinzena de maio e o começo de junho. Os alunos candidatos ao Provoc também participam do evento com o objetivo de conhecer parte da proposta de trabalho a ser desenvolvida. Essa participação é fundamental, pois é quando podem ter uma visão mais concreta do trabalho por meio do diálogo direto com outros alunos.

Já a “Semana de Vocação Científica”, também organizada anualmente no mês de abril, está voltada para os alunos da etapa Avançado. Os alunos que estão no início dessa etapa apresentam

pôsteres com os objetivos e o andamento do trabalho realizado; os que estão concluindo, apresentam o projeto final em formato pôster ou de comunicação oral. Todos os trabalhos são publicados em um livro de resumos.

Consideramos que essas oportunidades contribuem para a formação em cultura científica e habilitam os jovens a compreenderem a dinâmica de encontros científicos e a interagirem de forma consciente nos debates e decisões que permeiam a sociedade acadêmico-científica. Os alunos do Avançado participam da “Reunião Anual de Iniciação Científica da Fiocruz” (Raic), organizada pela coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) da Fiocruz. Nessa reunião, estudantes de graduação e do ensino médio vinculados à iniciação científica na Fiocruz apresentam os resultados de seus trabalhos. Os alunos do Provoc também participam do projeto “O jovem e a ciência no futuro” – uma parceria entre o programa e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) –, que promove a participação dos alunos nas reuniões anuais da Federação de Sociedades de Biologia Experimental (Fesbe). A Sociedade Brasileira de Parasitologia almeja fazer o mesmo e a Associação Brasileira de Pós-graduação em Saúde Coletiva (Abrasco) deseja criar a Abrasco Jovem. Isso está acontecendo no Brasil todo, pois, cada vez mais, os congressos científicos aceitam a ideia de incorporar jovens, o que antes ocorria exclusivamente nas feiras de ciências.

As parcerias entre o Provoc e as sociedades científicas têm sido interessantes do ponto de vista de levar os pesquisadores a perceberem que, nos congressos de suas sociedades, seus jovens alunos conseguem ter um desempenho surpreendente, em geral considerado de excelente qualidade.

Valorizamos muito esse conjunto de rituais que a ciência tem e procura preservar. Embora a ciência trabalhe hoje em dia de determinada maneira e pareça que sempre trabalhou assim, essa é uma invenção recente dos cientistas, consolidada ao longo do século XX. E percebemos o quanto é importante que os alunos de ensino mé-

dio, quando incorporados a essa lógica institucional mais ampla, possam também ter garantido não apenas um espaço, mas um lugar que, às vezes, é muito mais simbólico do que de fato, em termos de produção do conhecimento. Em alguns casos, eles se desdobram em trabalhos e em contribuições para o conhecimento científico, porém, o que mais importa é a ocupação desse lugar institucional.

Temos o papel de iniciar, acompanhar e fazer da melhor maneira possível esse trabalho, que, depois, será apropriado pela universidade, responsável pela formação. Porém, é diferente preparar o jovem ainda no ensino médio, fazendo um trabalho que se soma ao trabalho da escola; quando ele ingressa na universidade, a lógica é outra e outro o processo de formação. Uma questão interessante é que o pesquisador que investe nessa área tem uma expectativa enorme de que esse trabalho de formação possa, em algum momento, voltar: para a sua própria equipe muitas vezes; em outros momentos, para a sua instituição ou, ainda, para a sua própria disciplina.

## **RELAÇÃO JOVEM-ORIENTADOR**

A equipe do Provoc percebeu o quanto era importante estruturar o programa com base na ideia da orientação acadêmica de jovens do ensino médio. A essa altura, na universidade, o Programa Integrado de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) já estava seguindo um caminho muito próximo à discussão que vinha sendo travada de fortalecimento da pós-graduação. Porém, como se faz isso quando se está falando de jovens de ensino médio que, muitas vezes, ingressam num laboratório de química sem nunca terem estudado química na escola? Ou ingressam num laboratório de física quando estão começando a ver física? Quais são os desafios específicos desse programa, não só para o pesquisador-orientador, mas também para os educadores envolvidos na gestão e na

coordenação pedagógica e para os que estão na escola acompanhando esses jovens?

Não podemos perder de vista que o Provoc está calcado e se inspira muito na ideia grega, que até hoje percorre a cultura, de um *mentor*<sup>2</sup>. Em inglês, por exemplo, a palavra para se referir a esses programas é *mentoria*, em vez de iniciação científica. Embora não utilizemos esse termo, os moldes da orientação acadêmica do Provoc baseiam-se, em princípio, na ideia grega de um ensino centrado na figura do mestre e, conseqüentemente, na relação entre mestre e aprendiz.

É importante enfatizar que, ao longo do século XX, os debates surgidos no campo educacional tornam mais densa essa discussão. A ideia de formação científica, apesar de tudo, permanece fortemente atrelada ao pressuposto da vocação. Mas como fazer uma ponte entre a discussão sobre a origem da relação mestre-aprendiz com o que ocorre no espaço do laboratório, quando estamos na bancada ensinando nossos alunos, fazendo-os manipularem experiências, ou quando vão para a Biblioteca Nacional fazer consultas em arquivos de obras raras? Como o pesquisador dessas instituições encara essa questão? Trata-se de um debate muito interessante, mas, embora tenhamos tentado em muitas oportunidades tornar mais forte a discussão sobre a iniciação científica propriamente dita, sempre esbarramos e voltamos, em algum momento, ao tema da vocação.

No Brasil, temos uma herança cultural muito forte, e que está na base da educação, ligada a uma elite intelectual que ressalta a ideia de que educação é civilização. Se indagarmos os participantes do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, que ajudaram a formatar, de uma maneira ou de outra, o modelo de política pública para a educação que temos no país até hoje, veremos que eles também estão enfatizando o problema de ciência e vocação, de que a ciência se aprende com mestre. Há uma passagem em um livro de Afrânio Peixoto em que ele relaciona edu-

---

<sup>2</sup> Mentor é um personagem da Odisseia, de Homero (século VIII a.C.), amigo e conselheiro de Ulisses e preceptor de seu filho, Telêmaco.

cação e civilização, sendo que essas duas questões aparecem fortemente atreladas, sobretudo no que tange à formação de jovens. Usamos a palavra formação, mas muitas vezes, diz Peixoto, estamos falando de educação e de como a história da educação, que é essa “história dos homens feitos”, depende do tipo de formação que oferecemos às pessoas. A civilização é, nesse sentido, educação e formação em consonância.

O Provoc traz a marca de um legado que está carregado, evidentemente, de contradições. Quando o programa foi criado em meados da década de 1980, não havia nenhuma experiência institucional que servisse de modelo; havia apenas o desejo de mudança: todos queriam o novo, mesmo quando o “novo” representava e se misturava ao “velho”. O termo vocação estava caindo em desuso na escola.

É interessante observar que existem oposições nesse terreno educacional. O surgimento de novos discursos e ações que operavam com o objetivo de transformar politicamente a realidade deve ser cuidadosamente observado. O próprio fato de se manter o nome Provoc, do qual ninguém quer abrir mão até hoje, demonstra isso. Continuamos falando em “despertar vocações” num contexto de construção de novas abordagens e de referenciais teórico-metodológicos. Tentamos, por diversas vezes, pensar em enunciados alternativos, mas não conseguimos. Percebemos que é muito forte na cultura científica a ideia, compartilhada por pesquisadores de todo o mundo, da vocação como algo que decorre da nossa própria formação, e de alguma forma projetamos isso no programa. Ao mesmo tempo, por que não? O Provoc é provocação pura. Com os anos, a discussão sobre vocação foi ficando em segundo plano.

Do ponto de vista da discussão teórica, tudo isso é, no entanto, algo que precisa ser questionado. Quando pensamos que vamos superar essa questão, que vamos conseguir dar um passo adiante, as coisas nos puxam, em alguns momentos, de volta para essa discussão. A história nos diz que quando as coisas estão mudando, elas vão e voltam, até que se transformam definitivamente no novo.



Ora, isso tem um significado e devemos ter atenção. Nossa tentativa, aqui, é de explicar como provocar sem cair no velho jargão educacional que afirmava que a vocação era um talento, um dom, uma qualidade inata. Estamos sempre tentando fazer a ponte entre o que é uma política educacional permanente e o que está ocorrendo no campo mais amplo da discussão sobre políticas para jovens, entre as quais aparece, atualmente, a questão da inclusão social. Ainda há muita confusão nesse terreno. Por exemplo, como incorporar a proposta de iniciação científica e tecnológica em espaços institucionais tradicionalmente fechados à preparação de jovens? Não é evidente que os jovens mais desfavorecidos podem ter acesso a programas como o nosso. Tem sido uma conquista lenta, difícil e, às vezes, intrincada do ponto de vista da adesão de jovens que não têm uma escolaridade regular assegurada.

## **PARCERIA COM INSTITUIÇÕES DE ENSINO E INCLUSÃO SOCIAL**

Ao longo da história do Provoc, 19 instituições de ensino participaram do programa. As escolas mantêm uma coordenação específica, responsável pela pré-seleção dos alunos e pela interação com a coordenação do programa. Em 2010, mantivemos parceria com 16 instituições, das quais 11 são escolas públicas, 3 são escolas da rede particular e 2 instituições são organizações não governamentais (ONGs). Dessas instituições, três estão localizadas na Maré e em Manguinhos, territórios vulneráveis situados no entorno do campus da Fiocruz, no Rio de Janeiro (quadro 1).

A iniciativa de trabalhar com esses territórios surgiu no final dos anos 1990, a partir de uma ação que começou a ser desenvolvida com a participação do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (Ceasm), ONG da comunidade da Maré que oferece cursos preparatórios para escolas técnicas. Por sua vez, a própria Fiocruz, na sua dinâmica interna, buscou a ampliação do programa para as escolas da entorno. Assim, em 2010, além do Ceasm, o Provoc está

articulado com a ONG Redes de Desenvolvimento da Maré e com o Colégio Estadual Clóvis Monteiro, situado em Manguinhos, levando o Provoc para alunos dessas comunidades.

É importante registrar, nesse contexto, o surgimento das chamadas políticas de inclusão social – sobretudo o fato de o Ministério da Ciência e Tecnologia ter criado a Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social, um departamento de popularização da ciência com programas voltados para a inclusão de jovens. É algo que nos interessa e, ao mesmo tempo, sobre o qual devemos ter bastante atenção pois é um campo permeado por intervenções vindas de horizontes disciplinares diferentes. Podemos chamar de inclusão social levar esse jovem, morador de Manguinhos ou da Maré, para dentro da Fiocruz, como aluno do Provoc.

O termo inclusão social para o Provoc tem um significado particular: trata-se de olhar atentamente as especificidades dos jovens dessas comunidades. Isso implica a possibilidade da mudança nas formas de apoio a fim de entendermos melhor seus interesses e suas expectativas em relação à iniciação científica e podermos lidar de maneira adequada não apenas com as necessidades que esses jovens trazem, mas também com as demandas das rotinas dos laboratórios e grupos de pesquisa. E por isso tem sido necessário envolver, de modo cada vez mais próximo e estreito, os pesquisadores e os laboratórios numa ação integrada em torno das necessidades específicas dos jovens, uma vez que a complexidade das situações extrapola questões meramente educacionais e aquelas relativas à formação regular dos jovens que integram o programa. Entendemos que a participação no Provoc contribui para a formação de jovens que dificilmente teriam acesso a formas de educação e de trabalho acadêmico e científico nas áreas do conhecimento contempladas no programa e abre, assim, um novo horizonte de possibilidades de trabalho e desenvolvimento profissional.

<b>Quadro 1. Instituições de ensino parceiras do Provoc (2010).</b>
<b>Públicas</b>
Colégio de Aplicação da Uerj (CAp-Uerj)
Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ)
Colégio Pedro II – Unidade Escolar Duque de Caxias
Colégio Pedro II – Unidade Escolar Centro
Colégio Pedro II – Unidade Escolar Engenho Novo
Colégio Pedro II – Unidade Escolar Humaitá
Colégio Pedro II – Unidade Escolar Niterói
Colégio Pedro II – Unidade Escolar Realengo
Colégio Pedro II – Unidade Escolar São Cristóvão
Colégio Pedro II – Unidade Escolar Tijuca
Colégio Estadual Professor Clóvis Monteiro (Manguinhos)
<b>Particulares</b>
Colégio São Vicente de Paulo
Colégio Metodista Bennett
Centro Educacional Anísio Teixeira (Ceat)
<b>ONGs</b>
Redes de Desenvolvimento da Maré (Redes)
Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (Ceasm)

## UNIDADES DE PESQUISA VINCULADAS AO PROVOC

Nos primeiros anos do Provoc, apenas o Instituto Oswaldo Cruz, unidade técnico-científica da Fiocruz, recebeu alunos de iniciação científica. Até 2010, 14 unidades que ingressaram paulatinamente, conforme podemos ver no quadro 2, participaram do programa. Se no início o Provoc se concentrava na pesquisa experimental na área de ciências biológicas, ao longo desses anos seu escopo foi estendido, de tal forma que, no século XXI, existe um conjunto de áreas envolvidas no programa que vai muito além daquela que lhe deu origem. Na medida em que se incorporaram a ele áreas como história da ciência, patrimônio histórico, jornalismo científico e di-

vulgarção científica, o programa também se ampliou, o que trouxe novos desafios. Vale ressaltar, no entanto, que a grande variedade do número de alunos por unidade que vemos no quadro 2 deve-se não apenas às áreas de interesse dos alunos e à disponibilidade dos pesquisadores, mas também à diversidade de tamanho das unidades.

<b>Quadro 2. Unidades da Fiocruz no Rio de Janeiro, por ano de ingresso no Provoc e por número de alunos das etapas Iniciação e Avançado (1986-2009).</b>				
<b>Unidades da Fiocruz</b>	<b>Áreas de atuação</b>	<b>Ano</b>	<b>Iniciação</b>	<b>Avançado</b>
Instituto Oswaldo Cruz (IOC)	Ciências biológicas e da saúde	1986	769	252
Biomanguinhos	Produção de vacinas	1990	64	10
Farmanguinhos	Produção de medicamentos	1990	79	33
Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (Ensp)	Saúde pública	1992	167	48
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV)	Educação profissional em saúde	1993	32	13
Programa de Computação Científica (Procc)	Computação científica	1993	40	24
Casa de Oswaldo Cruz (COC)	História da ciência, patrimônio histórico, jornalismo e divulgação científica	1997	123	47
Instituto Fernandes Figueira (IFF)	Medicina materno-infantil	1998	41	14
Instituto Nacional de Controle da Qualidade em Saúde (INCQS)	Controle de qualidade	1999	39	12
Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde (Icict)	Informação e comunicação	2003	17	7
Centro de Criação de Animais de Laboratório (Cecal)	Criação de animais de laboratório	2004	4	-
Instituto de Pesquisa Evandro Chagas (Ipec)	Pesquisa clínica	2004	13	5
Diretoria de Recursos Humanos (Direh)	Recursos humanos	2009	1	-
Presidência	Patente, cooperação internacional	2009	4	-
<b>Total de alunos</b>			<b>1.393</b>	<b>465</b>

Fonte: Acervo Provoc, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz.

Em 1996, já consolidado como programa institucional dentro da EPSJV e da Fiocruz, o Provoc estabelece um novo marco: o Projeto de Ampliação e Descentralização. Com o apoio da Fundação Vitae, esse projeto permitiu a implantação do programa nos centros regionais da Fiocruz em Belo Horizonte, Recife e Salvador (quadro 3).

<b>Quadro 3. Centros regionais de pesquisa da Fiocruz nos quais foi implantado o Provoc.</b>
Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães (Recife/PE)
Centro de Pesquisas René Rachou (Belo Horizonte/MG)
Centro de Pesquisas Gonçalo Moniz (Salvador/BA)

Fonte: Acervo Provoc, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz.

No bojo da proposta de descentralização, o Provoc também foi ampliado para outras instituições e áreas do conhecimento. Foram contatadas, e aceitaram participar desse desafio, mediante convênios, seis instituições de pesquisa (quadro 4).

<b>Quadro 4. Ampliação do Provoc para outras instituições de C&amp;T e áreas de conhecimento (1996-2010).</b>	
<b>Instituição</b>	<b>Área de conhecimento</b>
Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF)	Física
Centro de Pesquisas da Petrobras (Cenpes)	Química
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	Informática e engenharia
Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), 1997-1999	Matemática
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Química e biologia
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Diversas áreas

Fonte: Acervo Provoc, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz.

Nesse contexto, a coordenação geral do Provoc assumiu um papel fundamental de gestão e assessoria técnico-pedagógica, compartilhando os conhecimentos acumulados na experiência consolidada no interior da própria instituição. Uma das principais ideias norteadoras desse processo foi a de que, com o tempo, os parceiros

deveriam ter autonomia institucional para desenvolver atividades de gestão e de coordenação pedagógica próprias ao trabalho de formação científica de alunos do ensino médio. Sem essa autonomia, os centros teriam dificuldades para garantir o mesmo rigor e padrão de qualidade que possui o programa nas unidades da Fiocruz no Rio de Janeiro.

### **O LABORATÓRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (LIC-PROVOC)**

Originalmente, o Provoc era um núcleo de um departamento da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Em 2004, a escola passou por uma reestruturação, tendo sido criado o Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica, em que o programa está sediado. Coordenado por uma equipe de pesquisadores e tecnologistas da Fiocruz, o Provoc passa a ser também referência nacional e internacional, com a criação, em 2005, de diversas parcerias com pesquisadores de instituições da área acadêmica brasileiras e estrangeiras. Nesse momento, consolida-se também a pesquisa na área da educação em ciências na EPSJV, o que permite, entre outras conquistas, o fortalecimento de uma linha de trabalho em educação articulada aos estudos sobre práticas pedagógicas no campo da ciência e da tecnologia.

O Grupo de Pesquisa Ciência, Tecnologia, Educação e Cultura (CiTec), cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq, sintetiza o trabalho do Lic-Provoc, investigando as articulações entre ciências e tecnologias com a educação, considerando seus impactos nas sociedades modernas. Suas pesquisas concentram-se nas seguintes temáticas: educação científica e tecnológica; gênero, ciência e juventude; carreiras científicas e trajetórias juvenis; políticas públicas de juventude e os modelos educacionais; mudanças nas práticas de produção dos conhecimentos técnico-científicos em saúde; marcos regulatórios da pesquisa técnico-científica em saúde;

emergência da inovação e do sistema nacional de inovação em saúde e suas implicações para as práticas de pesquisa e desenvolvimento (P&D). O CiTec possui as seguintes linhas de pesquisa:

- Políticas e programas de iniciação científica no ensino médio
- Estudo de trajetórias biográficas de um grupo de jovens de camada popular inserido no Programa de Vocação Científica (Provoc/Fiocruz)
- Iniciação científica no ensino médio: o Programa de Vocação Científica
- Iniciação científica para jovens de ensino médio: estudos comparados
- Observatório Juventude, Ciência e Tecnologia
- Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente
- Práticas científicas, organização do trabalho e produção do conhecimento em saúde

O Lic-Provoc mantém, ainda, cooperação técnico-científica com o Departamento de Psicologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por meio do projeto “Juventude e iniciação científica: trajetórias de jovens inseridos no Provoc”, além de alunos de graduação participarem de estágio supervisionado nas atividades pedagógicas e de pesquisa em educação. As principais produções do laboratório encontram-se na bibliografia ao final do artigo.

A Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente também é coordenada pelo Lic-Provoc. Uma iniciativa da Fundação Oswaldo Cruz e da Associação Brasileira de Pós-graduação em Saúde Coletiva (Abrasco), o projeto busca estimular os jovens a construir conhecimentos e a refletirem sobre questões e problemas referentes à saúde e ao meio ambiente no Brasil.

Trata-se de uma proposta educacional cujo foco é a elaboração por alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino

médio de projetos voltados à melhoria da qualidade de vida, resultado da integração da saúde com o meio ambiente, e à expressão artística sobre esses temas. Propõe-se a aplicação de conhecimentos interdisciplinares, de forma criativa, em situações-problema, e pretende contribuir para a construção do conhecimento científico de maneira integrada às culturas locais. A competição, aberta a alunos regularmente matriculados em escolas da rede pública e privada do país, visa também valorizar o trabalho do professor. Sua primeira edição ocorreu entre os anos 2002 e 2003 e desde a sua terceira edição, em 2006, está sob a coordenação do Lic-Provoc. Até 2010, já foram avaliados mais de 3 mil trabalhos, provenientes de todos os estados brasileiros.

## **COMPROMISSOS E DESAFIOS DO PROVOC**

Pelo exposto, consideramos que o Provoc tem um compromisso indiscutível e inadiável com a sociedade, que reivindica a melhoria da qualidade da educação – em especial, na área de educação em ciências. Em relação ao Ministério da Educação, há diversas iniciativas voltadas para essa área. Contudo, são iniciativas e recursos pulverizados. Trabalhamos numa área não curricular e temos a preocupação de analisar em que medida nosso trabalho contribui para a melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação em ciências. Nosso compromisso e nosso desafio primeiro é nos situarmos na discussão de políticas mais amplas para o ensino médio.

A partir de 1996, a questão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou a ser muito discutida. Todo esse movimento – que, de certo modo, acompanhamos – teve e tem grande expectativa sobre a maneira como a universalização do ensino médio repercutirá em termos do ensino e do trabalho na área de educação em ciência, que representa nosso segundo desafio. Em que medida o trabalho do Provoc pode contribuir também para tornar o ensino médio efetivamente universal? Como encaramos a enorme



ampliação no país do número de alunos que ingressam no ensino médio? Quais são realmente as dificuldades e que tipo de interface vamos escolher para dialogar com os que estão na linha de frente?

O terceiro desafio está relacionado ao fato de que nós, que estamos nas universidades e nas instituições de pesquisa, temos simplesmente de aceitar que podemos contribuir para incentivar os jovens a seguir carreiras científicas. O que observamos na literatura sobretudo europeia é que existe um forte desestímulo dos jovens para seguir algumas carreiras – especialmente na França, na Espanha, na Itália e na Inglaterra, mas também em países como o Canadá. Além disso, há também a questão de gênero: sabemos que algumas carreiras não conseguem atrair as jovens. Como fazemos para incentivar meninas a seguirem a carreira científica? A Secretaria de Políticas para as Mulheres realizou, em 2006, o I Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa – Pensando Gênero e Ciências para discutir como incentivar moças a ingressarem em carreiras científicas. Até hoje, porém, pouco se fez para implementar uma política que viabilizasse tal proposta.

O último desafio para o qual gostaríamos de chamar a atenção diz respeito à ideia de que a iniciação científica – no nosso caso, a experiência do ProvoC/Fiocruz – permite romper com algumas dicotomias que, em nossa opinião, não existem. A literatura do final do século XX e, sobretudo, a sociologia e a antropologia da ciência dedicaram-se a discutir e a aprofundar essas questões: oposição entre pesquisa básica e pesquisa aplicada, e entre ciência e tecnologia; a discussão epistemológica da oposição entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Quando realmente começamos a trabalhar com jovens, percebemos que essas são falsas dicotomias, por mais que esses jovens já ingressem pensando a ciência a partir de dicotomias. Talvez consigamos alcançar mais rapidamente os nossos objetivos se o nosso ponto de partida for o de repensar essa ciência – e não a dos séculos XVII e XVIII, a ciência cartesiana, da revolução cientí-

fica. Essa é uma questão relevante, e todo jovem que passa pelo Programa de Vocação Científica é capaz de começar um processo formativo de maneira muito intensa sem passar pela discussão de que o trabalho intelectual se opõe ao trabalho manual. O jovem que está no programa dá saltos muito rápidos, o que é fundamental se realmente quisermos pensar o Brasil no século XXI e deixar que essa herança seja o que ela realmente é: apenas uma herança.

Aprendemos muito nesses anos e queremos continuar ampliando o debate, sobretudo quando lemos os trabalhos de especialistas das áreas de psicologia social e de educação que estão se debruçando exatamente sobre a questão da falta de perspectivas profissionais para os jovens. Sabemos que, se começarmos a trabalhar com o jovem bem cedo, quando ele está ingressando no ensino médio, teremos mais condições de estimular, incentivar e dar o apoio necessário para que ele comece a construir sua carreira profissional. É evidente que cada instituição, por meio de programas como o Provoc, vem contribuindo, de acordo com o seu tamanho e com a sua história, para que um número maior de jovens siga as carreiras científicas.

O programa, atualmente, busca contribuir também para uma efetiva discussão sobre a crise que se instalou no sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere à falta de perspectivas profissionais no campo da C&T.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (EPSJV). *Guia de informações: Provoc – Programa de Vocação Científica*. Rio de Janeiro: EPSJV, Fiocruz, 2009. Disponível em: [http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Guia\\_Provoc\\_novo.pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Guia_Provoc_novo.pdf). Acesso em: 29 nov. 2010.

FERREIRA, Cristina Araripe. O papel da educação em ciências e tecnologia no Brasil: um debate. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 28-30, 2005.

\_\_\_\_\_. Concepções da iniciação científica no ensino médio: uma proposta de pesquisa. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 115-130, 2003.

FILIPECKI, Ana Tereza. Orientação científica de jovens de ensino médio: construção de uma proposta de avaliação. In: BRUNO, Marinilza; RITTO, Antonio (org.). *Avaliação em ambientes complexos*. Rio de Janeiro: POD, 2010. p. 27-53.

\_\_\_\_\_; BARROS, Susana de Souza; ELIA, Marcos. A visão dos pesquisadores-orientadores sobre a iniciação científica de estudantes de ensino médio. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 2, p. 199-217, 2006.

\_\_\_\_\_; TEIXEIRA, Márcia; FERREIRA, Cristina Araripe. A visão dos pesquisadores sobre a relação de mentoria no Programa de Vocação Científica. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 27. Rio de Janeiro, 11-14 jun. 2009. Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/PintoFilipeckiAnaTereza.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2010.

SILVESTRE, Viviane S.; BRAGA, Cristiane N.; SOUSA, Isabela C. F. Contribuições do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz para o desenvolvimento pessoal e profissional de seus egressos. In: PEREIRA, Isabel Brasil; DANTAS, André Vianna (org.). *Iniciação científica na educação profissional em saúde: articulando, ciência e cultura*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. V. 4, p. 215-230.

SOUSA, Isabela C. F. Os egressos do Programa de Vocação Científica do Rio de Janeiro e suas concepções sobre trabalho. *Ciência em Tela*, v. 3, p. 1-8, 2010.

\_\_\_\_\_. A figura central do orientador para os egressos do Programa de Vocação Científica do Rio de Janeiro. In: MONKEN, Maurício; DANTAS, André Vianna (org.). *Estudos de politecnia e saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. V. 4, p. 281-296.

\_\_\_\_\_. O grau de clareza quanto às escolhas profissionais de moças e rapazes do ensino médio participantes do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz. In: MONKEN, Maurício; DANTAS, André Vianna (org.). *Estudos de politecnia e saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007. V. 2, p. 167-191.

\_\_\_\_\_; FILIPECKI, Ana Tereza. Mentoring: The Relationship that Makes the Difference in Scientific Research Training for Youth. *IEEE Professional Communication Society Newsletter*, v. 53, p. 1-3, 2009.

\_\_\_\_\_ et al. The Female Predominance of a Vocational and Scientific Education Programme for High School Students in Rio de Janeiro and Recife, Brazil. *Convergence*, Toronto, v. 41, p. 83-97, 2008.

\_\_\_\_\_ et al. Gênero e iniciação científica: a predominância feminina no Programa de Vocação Científica na visão de seus alunos. In: MONKEN, Maurício; DANTAS, André Vianna (org.). *Estudos de politecnia e saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007. V. 2, p. 145-165.

VARGAS, Diego S.; SOUSA, Isabela C. F. Um olhar de gênero e classe social sobre as práticas de letramento do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz do Rio de Janeiro (Provoc/Fiocruz). In: PEREIRA, Isabel Brasil; DANTAS, André Vianna (org.). *Iniciação científica na educação profissional em saúde: articulando, ciência e cultura*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. V. 4, p. 195-214.



## **QUE ENSINO MÉDIO QUEREMOS? UMA EXPERIÊNCIA DE DIÁLOGO COM ESCOLAS PÚBLICAS\***

Ana Paula de Oliveira Corti

Não há dúvidas quanto à magnitude das mudanças pelas quais o ensino médio vem passando a partir da década de 1970, com a ampliação do acesso das classes populares a essa etapa educacional. Contudo, é a partir da década de 1990 que essa expansão ganha contornos de uma real democratização (ou massificação) do ensino.

Em 1991, havia 3.772.698 matrículas no ensino médio em todo o país; em 2007, elas totalizavam 8.369.369. Isso significa que, num

---

\* Neste artigo, busquei condensar a apresentação realizada no I Seminário Juventude e Iniciação Científica: Políticas Públicas para o Ensino Médio, organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), agregando informações sobre os desdobramentos do projeto *Jovens agentes pelo direito à educação* (Jade), desenvolvido pela Ação Educativa, e incluindo algumas referências mais recentes no que tange aos marcos legais para o ensino médio.

período de 16 anos, a população estudantil mais do que dobrou.<sup>1</sup> No entanto, essa expansão foi realizada num contexto de baixo investimento público em prédios específicos, sem infraestrutura própria (laboratórios e bibliotecas), material didático e política de valorização aos profissionais de educação, entre outras medidas necessárias. O ensino médio se expandiu com base na infraestrutura do ensino fundamental, e a inclusão de novos públicos acirrou ainda mais um dilema histórico acerca de sua identidade própria e de seus objetivos.

A definição pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 do ensino médio como parte na educação básica fortaleceu a noção de que o ensino médio compõe uma formação geral à qual todos e todas devem ter acesso – e, de fato, ao longo da década de 1990 e nos anos 2000 um número muito maior de pessoas ingressou no ensino médio, sem necessariamente ter clareza do que o distinguiria do ensino fundamental.

Apesar dos avanços na cobertura do sistema, ainda há muitos jovens que não conseguem chegar ao ensino médio, e é preciso reconhecer que a expansão tendeu a reproduzir desigualdades regionais e de raça, ao lado da persistência de índices de reprovação e de evasão muito superiores aos do ensino fundamental (Krawczyk, 2009).

Recentemente, a aprovação de duas medidas colocou o ensino médio em evidência no país: a emenda constitucional nº 59/2009, que torna obrigatório o ensino para aqueles que têm entre 4 e 17 anos de idade, e a lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que torna obrigatória a oferta de ensino médio público e gratuito (alterando a lei nº 9.394, de 1996). Embora possam dar suporte legal à ampliação dos direitos educacionais dos jovens, é importante notar que as medidas foram pouco debatidas pela sociedade como um todo, e pelos atores educacionais em particular, e a perspectiva de uma compulsoriedade do ensino médio ainda desperta polêmicas quanto à sua

---

<sup>1</sup> O ápice das matrículas foi em 2004, quando 9.169.354 pessoas foram registradas no ensino médio, número que vem caindo desde então.

adequação,<sup>2</sup> tal como está hoje organizado, às diferentes realidades do país e das juventudes.

De qualquer forma, há um sinal importante de que o país reconhece a necessidade de construir um ensino médio para todos/todas, e certamente as redes estaduais, responsáveis pela sua oferta, terão grandes desafios pela frente.

Quanto ao desafio de equacionar o currículo do ensino médio, reconhecido como um aspecto fundamental para a expansão com qualidade, o ano de 2009 também trouxe novidades, com a divulgação do programa Ensino Médio Inovador (Brasil, 2009) pelo Ministério da Educação (MEC). Trata-se de um programa experimental que busca estimular as redes estaduais na implantação de novos modelos curriculares, mediante o apoio técnico e financeiro da União. A iniciativa é interessante por incentivar mudanças de “baixo para cima” com base nas realidades próprias das escolas e redes estaduais, mas talvez padeça de um tempo muito curto de implementação (dois anos) para que revele tendências passíveis de serem irradiadas para o país, além de ter sido implantada nos últimos anos da atual gestão federal (2007-2010).

Sabemos que a definição do currículo daquilo que o ensino médio tem de ensinar e garantir como aprendizagem é, em geral, uma construção que prescinde do que as escolas, os professores, os alunos e os familiares pensam sobre isso. Em geral, são os especialistas contratados pelos órgãos de governo que definem as grandes diretrizes, com boas doses de consultorias internacionais. Essa é a lógica da produção de políticas públicas no nosso país – uma lógica

---

<sup>2</sup> A Ação Educativa organizou, em outubro de 2009, uma roda de conversa sobre o então projeto de emenda constitucional nº 277/2009, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos, convidando cerca de 25 pessoas, entre alunos, professores, gestores estaduais e nacionais, representantes de organizações não governamentais (ONGs) e de organismos internacionais que atuam na defesa de direitos – como o ActionAid e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Nessa ocasião, foram mapeadas visões bastante diferentes sobre a medida, que podem ser assim resumidas: 1) a visão crítica ressaltou que a obrigatoriedade subtrai o direito de escolha dos jovens e torna compulsória uma escola que eles podem estar rejeitando; o foco deveria ser na melhoria da escola, e a questão central, a de qual ensino médio queremos universalizar; 2) para a visão favorável, a obrigatoriedade pode lançar um foco inédito sobre o ensino médio no Brasil, criando um processo de inclusão dos jovens e induzindo maiores investimentos governamentais.



perversa, em nossa opinião, pois gera políticas pouco exequíveis na ponta do sistema e que acabam tendo baixo impacto efetivo. Esse traço geral característico da elaboração das políticas educacionais parece ainda mais intenso no ensino médio, etapa de ensino que tem sido o alvo de muitas reformas e de poucas inovações, como afirma Juan Carlos Tedesco<sup>3</sup> (2007), mostrando que essa é uma característica que extrapola o caso brasileiro.

Estamos ainda sob os marcos da reforma do ensino médio ocorrida na década de 1990, a última grande mudança estrutural em termos de legislação e que teve baixo impacto nas redes estaduais. Estudo realizado por Abramovay e Castro (2003) mostrou que os professores relacionam a reforma aos parâmetros curriculares nacionais, tendo maiores dificuldades em associá-la aos demais aspectos.

Em pesquisa realizada por Zibas e Krawczyk (2005), observou-se a associação dos professores a apenas três aspectos da reforma: a) algumas melhorias nas condições físicas da escola; b) novas formas de avaliação (avaliação em processo ou progressão continuada); c) diminuição de horas-aula de algumas disciplinas (para implantação da parte diversificada do currículo). Já as áreas de conhecimento, bem como os princípios da diversificação curricular e da contextualização, os métodos ativos, entre outros, eram pouco conhecidos e, sobretudo, não encontraram na escola as condições objetivas – materiais, humanas e institucionais – para serem concretizados. Para Zibas (2005), de fato os indícios mostram que a reforma dos anos 1990 teria passado ao largo do cotidiano escolar.

A definição de políticas públicas mais adequadas e exitosas para o ensino médio passa hoje pelo debate sobre sua identidade, seu currículo e seus objetivos – definição que, acreditamos, deve estar amparada não só em estudos, pesquisas, conhecimentos acumulados, mas também no debate com a sociedade. Como uma organização da sociedade civil que atua para a construção de uma democracia participativa, a Ação Edu-

---

<sup>3</sup> O então ministro da Educação da Argentina disse, em 2007, à revista Carta Capital que o ensino médio “vive hoje um reformismo permanente que acentuou seus problemas de imobilismo e rigidez” (Tedesco, p. 8).

cativa entende que seu papel é, entre outros, o de fomentar esse debate de forma pública, dialogando com os próprios jovens e a comunidade escolar, trazendo suas experiências e expectativas. Esse foi o objetivo do projeto *Jovens agentes pelo direito à educação* (Jade): mobilizar comunidades escolares em torno da discussão sobre “o ensino médio que queremos”.

## PESQUISA “QUE ENSINO MÉDIO QUEREMOS?”

Tendo em vista o tensionamento da própria visão do que significa criar uma política pública de ensino médio sobretudo na dimensão curricular, a primeira iniciativa do projeto Jade foi organizar uma pesquisa em um grupo de escolas públicas da cidade de São Paulo para investigar qual o ensino médio almejado pelos jovens e por aqueles que vivem o cotidiano escolar (familiares, profissionais da educação e funcionários). A pesquisa, intitulada *Que ensino médio queremos?*, foi publicada em versão eletrônica em 2008 e em versão impressa em 2009 (Corti e Souza, 2009).

Constituído por uma etapa quantitativa realizada com 880 estudantes de cinco escolas estaduais e por uma etapa qualitativa inspirada em metodologia canadense denominada *Chicework Dialogue* (Yankelovich, 1999),<sup>4</sup> o processo de pesquisa buscou aliar dados quantitativos e qualitativos para apreender os sentidos do ensino médio e, sobretudo, as demandas emergentes que vêm configurando o campo de interesses e necessidades da formação de jovens das classes populares. Posteriormente, foi organizado um encontro para discussão dos dados da pesquisa que reuniu os jovens agentes capacitados pela Ação Educativa, professores e diretores

---

<sup>4</sup> No Brasil, a expressão foi traduzida por “grupos de diálogo” e utilizada pela primeira vez em 2005, na pesquisa nacional “Juventude brasileira e democracia”, coordenada pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) e pelo Instituto Pólis, em conjunto com a organização canadense Canadian Policy Research Networks (CPRN). O objetivo foi investigar as dinâmicas de participação política da juventude em oito regiões metropolitanas; em São Paulo, a pesquisa foi realizada pela Ação Educativa. Mais informações sobre a metodologia podem ser encontradas na versão digital do relatório regional de Juventude brasileira e democracia (Ibase-Pólis, 2006).

das escolas, representantes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual Paulista (Unesp).<sup>5</sup>

<b>Quadro 1. Etapas da pesquisa.</b>			
<b>Etapa</b>	<b>Quem?</b>	<b>Quantos?</b>	<b>Onde?</b>
Pesquisa quantitativa	Estudantes	880	5 escolas públicas do estado de São Paulo
Grupos de diálogo	Estudantes	112	5 escolas públicas do estado de São Paulo
	Professores, diretores, coordenadores e funcionários	65	
	Familiares		
	Dirigentes de ensino		
Reunião coletiva	Jovens, professores, diretores, técnicos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pesquisadores da USP e da Unesp	33	Ação Educativa

Tanto a etapa quantitativa quanto a qualitativa exploraram, entre outras questões, três cenários (ou caminhos) para o ensino médio: 1) o ensino médio deve formar para o trabalho; 2) o ensino médio deve oferecer preparação para ingresso no ensino superior; e 3) o ensino médio deve promover formação para a vida e a cidadania. Esses cenários estão articulados com os objetivos da LDB de 1996 e com os marcos da Constituição de 1988, e amparados no próprio histórico do ensino médio, que tradicionalmente oscilou entre duas perspectivas: a propedêutica – preparatória aos estudos superiores –, e a profissional, que emerge com força a partir da década de 1950. A vinculação entre ensino médio e formação profissional atingiu seu ápice na década de 1970, com a lei nº 5.692, de 1971, que instituía a profissionalização em toda a rede de 2º grau, refletindo o momento econômico de euforia quanto ao processo de industrialização brasileiro.

<sup>5</sup>Os pesquisadores convidados foram Marília Pontes Sposito (USP), Elie Ghanem (USP), Helena Chamlian (USP) e Maria Sylvania Simões Bueno (Unesp).

Os cenários são recursos metodológicos que nos ajudam a explorar tendências, e não devem ser vistos como referências estáticas. Sobretudo na pesquisa qualitativa, eles constituem pontos de partida para a reflexão dos participantes. Afinal, os jovens associam mais o ensino médio ao trabalho, ao ensino superior ou à questão de cidadania? Eles já defendem a ideia da formação do cidadão? Esse discurso já chegou até eles? Já foi apropriado? A tabela 1 traz alguns resultados.

<b>Tabela 1. Expectativas dos estudantes ao entrarem no ensino médio, por sexo, em %.</b>			
<b>Expectativa</b>	<b>Total</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
Preparação para o mercado de trabalho	43	45	41
Preparação para o vestibular	25	17	31
Preparação para a cidadania	8	9	7
Conseguir o diploma	8	11	6

Ao perguntar aos jovens o que esperavam ao entrarem no ensino médio, nos deparamos que grande parte deles (43%) menciona a expectativa de preparação para o mercado de trabalho. Em segundo lugar, temos a expectativa de preparação para o vestibular e, em terceiro, a preparação para a cidadania, empatada em 8% com a alternativa conseguir o diploma.

Nesses dados, a questão de sexo é fundamental. Se considerarmos a expectativa, por exemplo, acerca da integração ao mercado de trabalho, os meninos estão mais representados. Eles relacionam mais intensamente o ensino médio com o trabalho do que as meninas. E qual é a expectativa das meninas? Elas relacionam muito mais o ensino médio à preparação para a universidade. É possível que, para elas, o ensino médio integre a construção de uma trajetória escolar mais longa, ao passo que para os rapazes a universidade é um projeto menos constituído.

É visível a importância do trabalho como fonte de sentido para a escolarização de jovens das classes populares – aspecto

invisível no atual currículo escolar. Ao mesmo tempo, deve-se destacar que esta geração de jovens mais escolarizados do que suas famílias e contemporânea das políticas de inclusão social na universidade, também começa a demandar mais fortemente a entrada no ensino superior.

<b>Tabela 2. Atividades mais realizadas pela escola, em %.</b>	
<b>Atividade</b>	<b>Total</b>
Preparação para o vestibular	21
Preparação para o mercado de trabalho	17
Preparação para a cidadania	10
Nenhuma atividade	13

Na tabela 2, exploramos outra questão: depois de entrar na escola, o que os jovens percebem que ela concretiza mais na prática? Ela forma para o vestibular, para o trabalho ou para a cidadania? A maioria acha que a atuação da escola está mais ligada à preparação para o vestibular. Esse dado deve ser visto com cautela, pois não significa necessariamente que para os estudantes a escola efetivamente os prepare para o vestibular. Além disso, de forma geral, notamos uma dispersão nas opiniões dos estudantes, revelando falta de clareza em relação àquilo que é oferecido pela escola.

Uma possibilidade de interpretação desses dados é que, diante da opacidade dos objetivos do ensino médio, os jovens passam a associar o que a escola faz com a sua busca pessoal dentro do ensino médio: se a expectativa está mais ligada ao trabalho, tenderão a associar as práticas escolares a esse aspecto. Um indício disso é o fato de a associação entre escola e vestibular aumentar conforme os alunos progredem nas séries: no 1º ano, apenas 16% dos estudantes mencionam a preparação para o ensino superior, percentual que sobe para 23% no 2º ano, e para 27% no 3º ano, momento em que os planos para a universidade se intensificam. Inversamente, os estudantes do 1º ano mencionam mais a preparação para o trabalho (22%), número que diminui para 14% no 2º ano e para 12% no 3º ano.

<b>Tabela 3. Prioridade do ensino médio, em %.</b>	
<b>Prioridade</b>	<b>Total</b>
Formar o jovem para entrar na faculdade	43
Formar o jovem para o mercado de trabalho	32
Formar o jovem como ser humano e cidadão	19

Ao indicarem qual deveria ser a prioridade do ensino médio, um percentual significativo ressaltou a preparação para a universidade (43%), o que mostra ser a expectativa de cursar o ensino superior uma referência já incorporada por esta geração de jovens das classes populares. Ainda assim, trata-se de uma prioridade para menos da metade dos estudantes. Para 32% deles, a questão do trabalho permanece como um dos objetivos a ser perseguido pela escola média. A formação para a cidadania, embora citada de forma minoritária, revelou ser também um objetivo defendido por uma parcela dos estudantes, o que talvez demonstre que os estudantes passaram a incorporar o “discurso” da formação para a cidadania, seja qual for a sua compreensão sobre isso.

Nas tabelas 1, 2 e 3, que exploram os sentidos formativos no ensino médio, encontramos uma flutuação que confirma a tão propalada “crise de identidade” do ensino médio. Vale dizer que a exploração desses cenários mostra a opacidade dos sentidos do ensino médio e, ao mesmo tempo, uma faceta dessa etapa educacional – ainda fortemente associada à preparação para o ensino superior naquilo que essa associação traz de mais perverso, uma vez que a escola pública de ensino médio não consegue formar efetivamente seus alunos para disputarem as melhores vagas no ensino superior. O fato de os estudantes associarem as tarefas que realizam diariamente na escola à preparação para o vestibular é perverso também porque reitera a herança de uma escola elitista, que já não consegue garantir suas antigas promessas. Uma escola que se abriu a novos públicos sem que isso represente ruptura com o processo de reprodução das desigualdades sociais.

Numa outra bateria de questões, buscamos explorar quais atividades traduziriam, na visão dos alunos, a formação para o trabalho, para o vestibular e para a cidadania.

<b>Tabela 4. Ação mais importante relativa à formação para o trabalho, em %.</b>	
<b>Ação</b>	<b>Total</b>
Cursos profissionalizantes	46
Qualidade de ensino para competir pelas vagas no mercado de trabalho	11
Apoio para a escolha de uma carreira profissional	10
Facilitar acesso a estágios e oportunidades de emprego	10
Oferecer conhecimentos que auxiliem em todas as profissões	8
Fornecer informações sobre as profissões e os cursos	6
Ensinar a elaborar currículo e como se portar em entrevistas	3
Capacitação em informática	2
Cursos de gestão de negócios próprios	-
Estimular a iniciativa e a liderança (empreendedorismo)	-

Quanto ao caminho da formação para o trabalho, os jovens indicam como prioridade a realização de cursos profissionalizantes (46%) e, logo depois, curiosamente, afirmam que a garantia de qualidade do ensino seria uma forma de aumentar sua competitividade no mercado de trabalho (11%). Numa perspectiva semelhante, 8% dos estudantes indicaram que o papel da escola seria o de fornecer conhecimentos úteis a todas as profissões.

Há, portanto, uma contribuição da escola na formação para o trabalho que não se restringe ao ensino de uma profissão/habilitação técnica, mas envolve também o desenvolvimento de conhecimentos necessários ao mundo do trabalho de forma geral. Ensinar a fazer currículo e como se portar numa entrevista foi um aspecto pouco mencionado (3%), embora exista um discurso bastante difundido sobre a importância desse tipo de formação para os jovens.

Outra ideia bastante propagada por muitas iniciativas governamentais e da sociedade civil é a importância de fomentar o empreendedorismo juvenil. No entanto, as opções ligadas a isso (dar cursos sobre gestão de negócios próprios e estímulo à iniciativa e à liderança) não foram priorizadas por nenhum dos respondentes, o que indica serem elas questões ainda distantes do mundo desses jovens ou, talvez, não ser esse o tipo de trabalho que estão buscando.

As alternativas “ajudar o jovem a escolher uma carreira” (10%), “facilitar o acesso a estágios e oportunidades de emprego” (10%), “fornecer informações sobre as várias profissões e cursos” (6%), quando somadas, totalizam 26% das respostas, atrás apenas das menções aos cursos profissionalizantes. Tais alternativas referem-se à elaboração de projetos e trajetórias profissionais, tornando a escola um espaço de apoio na realização das escolhas. Esse aspecto merece destaque, pois costuma estar invisibilizado nas políticas públicas de educação e trabalho, que em geral ficam circunscritas à educação profissional.

Assim, já no resultado da pesquisa quantitativa, há a indicação, confirmada e ampliada nos grupos de diálogo, da necessidade de orientação dos jovens quanto ao mundo do trabalho atual pela escola, ajudando-os a compreender suas características e lógicas de funcionamento e a refletir sobre suas exigências. Mais ainda, vemos que a formação para o trabalho não é sinônimo de formação profissionalizante, mas pode e deve materializar-se de muitas outras formas. Isso não significa desconsiderar a necessidade da formação técnica, e sua demanda por parte dos jovens – inclusive a necessidade de ampliar essas oportunidades em estabelecimentos de ensino apropriados –, mas principalmente reconhecer que, mesmo não sendo possível (ou desejável) a inclusão de habilitações profissionalizantes no ensino médio regular, ainda assim essa escola pode e deve fazer muito no que tange à formação para o trabalho.



<b>Tabela 5. Ação mais importante relativa à preparação para o ensino superior, em %.</b>	
<b>Ação</b>	<b>Total</b>
Ensinar todos os conteúdos do vestibular	45
Fornecer informações sobre cursos e carreiras	13
Preparar os jovens para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	11
Realizar testes e provas preparatórios ao vestibular	9
Qualidade de ensino que permita competir pelas vagas na universidade	9
Estimular alunos a prestarem vestibular e ingressarem nas universidades públicas	5
Promover visitas às diferentes universidades	3
Oferecer atividades de reforço fora do período escolar	1

Para que seja bem-sucedida nesse tipo de formação, a escola precisa estar voltada para os conteúdos, é o que afirmam 45% dos estudantes, principalmente os rapazes (52%), contra 40% das moças. Porém, outros fatores que podem apoiar o ingresso na faculdade também são priorizados: “fornecer informações sobre as carreiras” (13%), “preparar para o Enem” (11%), “realizar testes e provas” (9%). Novamente, a dimensão do projeto profissional aparece quando 13% dos estudantes afirmam que uma boa forma de apoiá-los para a entrada no ensino superior seria oferecer informações sobre os cursos e carreiras existentes, assim como aqueles que acham importante o estímulo da escola para o ingresso na universidade (5%) e o contato mais próximo com essas instituições (3%). Somados, esses itens perfazem 21% de jovens que mencionam a importância de iniciativas bastante ausentes do nosso modelo escolar atual.

Os dois principais quesitos dessa formação cidadã são a realização de ações que ajudem a comunidade (30%) e o ensino de conteúdos voltados para uma visão crítica da realidade (22%). Ou seja, são dois os aspectos que estão no centro da expectativa dos jovens: a construção da cidadania como prática social e a construção da cidadania pelo pensamento e reflexão. No entanto, a escola costuma valorizar mais o último aspecto, que transforma a cidadania apenas

<b>Tabela 6. Ação mais importante relativa à formação para a cidadania, em %.</b>	
<b>Ação</b>	<b>Total</b>
Estimular ações que ajudem a comunidade	30
Conteúdos para a formação de uma visão crítica da sociedade	20
Ensinar os valores de solidariedade e respeito às diferenças	13
Espaço para os alunos realizarem projetos e atividades culturais	13
Ensinar o funcionamento da democracia	7
Incentivar a prática esportiva, jogos e campeonatos	5
Incentivar hábitos de vida saudável e cuidados com o meio ambiente	5
Estimular a participação dos jovens em grêmios	2

em conteúdo escolar. Os alunos indicam a necessidade de romper com essa orientação e valorizar a ação e a prática como aspectos cruciais – afinal, trata-se de uma cidadania para a vida, e não voltada para as provas. Outras duas atividades são muito valorizadas: conceder espaço para os alunos realizarem projetos e atividades culturais (13%) e ensinar os valores da solidariedade e do respeito às diferenças (13%). Novamente, os alunos associam teoria e prática. De um lado, a defesa de valores e, de outro, oportunidades para exercitá-los concretamente.

<b>Tabela 7. Principais diferenças entre a 8ª série e o ensino médio, em % (100% = 880).</b>					
	<b>Quantidade de matérias e conteúdos</b>	<b>Dificuldade das matérias</b>	<b>Quantidade de aulas teóricas</b>	<b>Quantidade de professores</b>	<b>Conflitos entre alunos e professores</b>
Maior na 8ª série	14	12	16	16	13
Maior no ensino médio	65	60	41	54	49
Não há diferença	14	22	37	26	33
Não opinou	6	5	6	5	6
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

O ensino médio marca outro momento da escolarização, intimamente relacionado à vivência da adolescência e da juventude, que traz um conjunto de novas necessidades desses sujeitos para dentro do ambiente escolar. Na prática, porém, observamos que a escola de ensino médio tende a reproduzir em grande parte o modelo do ensino fundamental, reforçando ainda mais a ênfase nos conteúdos.

Na tabela 7, podemos perceber que a quantidade de professores aumenta, assim como a quantidade de conteúdos e seu grau de dificuldade, mostrando que no ensino médio não há propriamente uma ruptura com o ensino fundamental, mas um acirramento de seu modelo, com o aumento da fragmentação e da importância dos conteúdos. Ao mesmo tempo em que aumenta o número de matérias/disciplinas e de conteúdos, grande parte das escolas de ensino médio não conta com laboratórios e bibliotecas, o que se traduz em aulas cada vez mais centradas na transmissão de conhecimentos.

A relação entre mestre e aprendiz passa a encerrar maiores conflitos, na medida em que os jovens demandam maior horizontalidade e um processo educativo calcado na interação e no diálogo.

## **GRUPOS DE DIÁLOGO: METODOLOGIA**

A etapa qualitativa da pesquisa foi inspirada na metodologia *ChoiceWork Dialogue*, desenvolvida por Daniel Yankelovich (1999).<sup>6</sup> Os “grupos de diálogo” buscam criar oportunidades para que as pessoas tenham acesso a informações sobre um tema de interesse público, expressem os vários pontos de vista e valores que possuem a respeito do assunto e ampliem suas posições, buscando um desfecho coletivo. Essa metodologia

[...] é usada prioritariamente no debate sobre políticas públicas. Na verdade, a metodologia *ChoiceWork Dialogue* tem se mostrado eficaz na averiguação de

---

<sup>6</sup>Ver <http://www.viewpointlearning.com>.

possibilidades de implementação de políticas polêmicas ou sobre as quais não existe consenso na sociedade. Essa metodologia já foi aplicada para mapear o posicionamento da sociedade em relação a questões tais como: o contrato/pacto social no Canadá; tensões étnico-raciais nos Estados Unidos; os desafios colocados pela imigração nos EUA; biotecnologia e alimentação; além de questões como a saúde pública e os resíduos nucleares no Canadá. Independentemente do assunto a ser tratado, no entanto, parece ser ponto comum a todos eles a vinculação direta a políticas públicas. Os “cenários”, nesse contexto, expressam alternativas políticas, que se situam entre o conservadorismo e propostas mais progressistas, levando em conta as possibilidades disponíveis na sociedade em que o diálogo será desenvolvido e da temática em questão. (Ibase e Pólis, 2006, p. 3).

A experiência com a metodologia revelou um grande potencial para discutir questões-chave e polêmicas, aliando o processo educativo de qualificação das opiniões ao exercício de decisão coletiva. Por esses motivos, optamos por adaptar a metodologia à realização de grupos de diálogo sobre o ensino médio envolvendo os diferentes segmentos escolares, com o objetivo de fomentar nas escolas uma discussão sobre educação e, especificamente, sobre o tipo de ensino médio que esses atores almejam e defendem.

Os grupos de diálogo<sup>7</sup> possuem instrumentos específicos, como o caderno de trabalho e as fichas iniciais e finais. O caderno de trabalho apresenta três cenários ou caminhos para o equacionamento da questão proposta – no nosso caso, as políticas de ensino médio.

Os cenários devem ser construídos com base em elementos da realidade social e nas opiniões tanto do senso comum quanto

---

<sup>7</sup>O guia para realização de grupos de diálogo está disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/ensino-medio-conferencia.pdf>.

dos debates públicos e acadêmicos que estejam disponíveis e sejam reconhecidas pela sociedade. Para contemplar os argumentos representativos do estado da questão na sociedade, os cenários/caminhos devem trazer diferentes posições, desde as mais “conservadoras” até as mais “progressistas”.

Para a caracterização de cada um dos três cenários,<sup>8</sup> nos apoiamos em estudos da área, na legislação existente, em pesquisas que mostravam a opinião dos estudantes em relação aos objetivos do ensino médio, sobretudo na pesquisa publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em 2003 (Abramovay e Castro, 2003), e em reuniões com especialistas na área de educação.

O dia de diálogo durou cerca de sete horas com cada grupo<sup>9</sup> e reuniu ao todo 177 pessoas. No período da manhã, os estudantes se debruçaram sobre a seguinte questão: considerando os desafios do seu dia a dia e seus projetos para o futuro, que coisas você precisa aprender?

Nos grupos realizados com professores, familiares e outros segmentos, a questão foi assim elaborada: considerando os conhecimentos que você tem dos jovens com os quais trabalha, o que eles precisam aprender?

O resultado dos trabalhos em pequenos grupos era retomado na parte da tarde, como ponto de partida para a leitura do caderno de trabalho e para a elaboração de um posicionamento coletivo. A questão motivadora foi: considerando as aprendizagens necessárias definidas pela manhã, qual o melhor caminho para o ensino médio?

---

<sup>8</sup> São os mesmos cenários citados anteriormente, e já explorados na etapa quantitativa: 1) o ensino médio deve formar para o trabalho; 2) o ensino médio deve oferecer preparação para o ingresso no ensino superior; e 3) o ensino médio deve promover formação para a vida e a cidadania.

<sup>9</sup> O quadro 1 traz o número de grupos e participantes nos diálogos.

## GRUPOS DE DIÁLOGO: ALGUNS RESULTADOS

Na primeira parte do dia de diálogo, os estudantes em grupo relacionaram as aprendizagens mais centrais a serem desenvolvidas na escola, as quais, posteriormente, foram submetidas à discussão em plenária, gerando uma síntese geral. Embora os resultados dos vários grupos não fossem uniformes, no geral houve muitas convergências.

É possível sintetizar as aprendizagens indicadas pelos jovens em alguns aspectos:

- **Conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas à condição de estudante:** ter força de vontade em relação aos estudos, ter persistência e vontade de aprender, expressar-se melhor, ser responsável, levar a sério os estudos, aprender com os erros, exercitar o hábito da leitura (aprender a ler e não apenas estudar), conviver e se relacionar melhor em grupo, respeitar as diferenças em sala de aula, ter uma “mente aberta” para novos conhecimentos, lutar por novos conhecimentos.
- **Orientação para as escolhas profissionais e projetos de futuro:** ter contato com as profissões e profissionais para elaborar escolhas, ter orientação profissional na escola, ser estimulado a sonhar, a ter objetivos e planos para o futuro.
- **Formação diversificada:** cursos voltados para o mercado de trabalho, cursos extracurriculares, cursos para lazer e diversão.
- **Ampliação dos conhecimentos e habilidades relacionadas ao exercício ativo da cidadania:** ter iniciativa, entender e conhecer a política, tomar contato com a realidade do país, cobrar os direitos, expor-se mais nos ambientes que frequenta.
- **Métodos ativos:** atividades práticas e dinâmicas.
- **Reconhecimento da condição juvenil:** os jovens não são crianças, é preciso deixar de infantilizar os jovens, os professores

precisam se atualizar em relação ao mundo dos estudantes e reconhecer as capacidades dos jovens, a escola deve entender os jovens e sua vida concreta.

O conjunto de aprendizagens levantado pelos grupos de diálogo remete a algumas dimensões já reconhecidas, como a necessidade de métodos ativos no ensino médio e a importância de os jovens terem acesso a outros espaços sociais e educativos, que ampliem e enriqueçam seu repertório. No entanto, as questões mais mencionadas pelos jovens não costumam aparecer nas discussões sobre a política educacional; além disso, a dimensão dos conhecimentos necessários para conduzir-se bem na escola chama atenção, ao lado da demanda, bastante recorrente nos integrantes dos grupos, por orientação voltada para as escolhas profissionais.

De um lado, parece que os jovens ainda não conseguem interiorizar um repertório suficiente de habilidades e disposições necessário ao seu bom desenvolvimento como estudante, no interior do ambiente escolar. De outro lado, o ambiente da escola e a precariedade do funcionamento escolar dificultam, de várias maneiras, o estabelecimento de rotinas adequadas ao trabalho de professores e estudantes.

Foi bastante recorrente a intervenção de jovens manifestando a ausência de uma discussão sobre o trabalho dentro da escola, bem como sobre a continuidade dos estudos na universidade. Apresentando diferentes aspectos – conhecer as carreiras existentes, conhecer as profissões, ter informações sobre o mercado de trabalho e o cotidiano dos diferentes profissionais –, essa demanda esteve presente em todos os grupos de diálogo.

Uma vez levantadas as aprendizagens necessárias, os grupos passaram a discutir os cenários de ensino médio que teriam maior capacidade de concretizá-las de forma satisfatória. A leitura do caderno de trabalho teve fundamental importância, pois para cada cenário havia um conjunto de pontos positivos e negativos que ajudaram a aprofundar a reflexão dos participantes.

Os resultados dos grupos priorizaram o cenário 1 (formação para o trabalho) e o cenário 3 (formação para a vida e a cidadania), mas foram comuns as confluências de elementos dos três cenários nas resoluções finais. Para que possamos analisar as tendências de forma mais relacional, apresentamos uma síntese da discussão feita em cada um dos cenários.

### **Cenário 1: O ensino médio deve formar para o trabalho**

O caminho de formação para o trabalho foi aquele que mais passou por modificações em seu conteúdo e significado no decorrer dos diálogos. Foi o que mais revelou as potencialidades do método utilizado do ponto de vista do processo de construção de opiniões. Como já vimos, a formação para o mercado de trabalho foi vista, na primeira etapa, como algo voltado para a orientação profissional/vocacional.

É importante mencionar que propostas como aprendizagem de novas línguas e, principalmente, de algumas técnicas – elaboração de currículo, posturas para entrevista de emprego e cursos de informática – apareceram nos subgrupos dos diálogos de estudantes, mas não foram suficientes para que fossem acolhidas, na plenária, como prioridades. Em alguns poucos casos, tenderam a entrar como exemplos de aulas mais práticas, voltadas para as necessidades cotidianas, ou até mesmo como reforço para a própria ideia de orientação profissional.

Como principais argumentos para a proposta de orientação profissional, foram mencionados: a necessidade de conhecer o universo do mercado de trabalho e as profissões existentes; a oferta de subsídios, nas próprias aulas, para ampliar o leque de habilidades do jovem como futuro profissional do mercado, identificando suas potencialidades; a ajuda ao jovem para escolher uma carreira; a informação sobre os cursos tecnológicos e/ou acadêmicos oferecidos pelos vários centros de ensino superior e universidades; as visitas às universidades.



É necessário destacar que houve muita referência ao ensino técnico e profissionalizante como algo importante e necessário, mas no curso do diálogo essa demanda ficou mais associada às escolas especializadas/técnicas, e a tarefa foi se apresentando como pouco compatível com a escola de ensino médio regular, diante de suas outras prioridades. Sendo assim, não devemos interpretar a ausência da demanda por cursos técnicos como algo sem importância para os jovens e a comunidade participante.

Um aspecto interessante da releitura dos participantes sobre o caminho 1 foi, portanto, a tendência a relativizar as propostas trazidas pelos estudantes no início (preparação para entrevista de emprego, elaboração de currículo, curso de informática, cursos profissionalizantes), dando espaço para a elaboração de reflexões que complexificaram o desafio da preparação profissional. As propostas priorizadas nas plenárias tiveram caráter mais geral, afastando-se de demandas mais pontuais. Essa parece ter sido uma tendência forte nos diálogos, pois na construção de consensos é impossível contemplar individualmente todas as propostas.

A troca de ideias com outras pessoas, subsidiada por dados e informações, também levou os participantes a ponderarem sobre os aspectos negativos que poderiam resultar da adoção do caminho 2 como política pública: o ponto mais destacado pelos participantes foi a “inflação” de diplomas no mercado de trabalho caso todas as escolas de ensino médio se dedicassem à formação profissionalizante, gerando diplomas e profissionais pouco valorizados e com baixa empregabilidade. Esse é o aspecto mais negativo do caminho 1, segundo os participantes.

## **Cenário 2: O ensino médio deve formar os jovens para ingressarem no ensino superior**

Esse foi o caminho menos discutido e problematizado pelos participantes dos diálogos. Certamente, isso não se explica pela

falta de importância do ensino superior para os alunos das escolas públicas envolvidas. Ao contrário, a perspectiva de ter acesso à universidade está presente para muitos desses estudantes. No entanto, as consequências negativas de um ensino que enfatize a preparação para o vestibular foram muito ressaltadas. A primeira delas seria a limitação de uma educação voltada para os testes de vestibular, na medida em que esses testes seriam instrumentos de exclusão e, portanto, deveriam ser questionados.

O segundo ponto é que nem todos os estudantes poderiam ou gostariam de ir para o ensino superior, e a escola também deveria ser um espaço de formação significativo para eles. E, finalmente, a escola regular teria objetivos mais prioritários e amplos do que uma tarefa tão especializada quanto a de preparar os alunos para uma prova e, por isso, essa tarefa, apesar de importante, deveria ser executada de outras formas, com a colaboração da escola, surgindo propostas de constituição de grupos de estudos para o vestibular e de cursinhos nos finais de semana – iniciativas que a escola deveria propor e apoiar, mas pelas quais não deveria responsabilizar-se em seu currículo formal.

Para muitos alunos presentes ao diálogo, a maior contribuição da escola em relação ao ensino superior seria melhorar a qualidade de ensino das disciplinas já existentes. É curioso notar que os participantes não associam diretamente o ensino atual com a preparação para o vestibular, mas com os conhecimentos básicos a serem dominados por todos. Os indicadores principais dessa qualidade seriam: a) preocupação com a estrutura física e os equipamentos que dariam subsídio ao que deve ser visto em sala de aula; b) capacitação dos professores tanto para que sua didática seja mais dinâmica e interessante quanto para que estejam mais próximos do jovem e consigam entender seus anseios e potencialidades; e c) processos que permitam aos alunos terem conhecimento do mundo (inclusive sobre a existência dos vários vestibulares e como eles funcionam) capazes de fazer não somente que eles passem no teste de seleção, mas também consigam permanecer no ensino superior e lidar com

as várias demandas que um curso desse nível exige (interdisciplinaridade, criticidade, interpretação e elaboração de textos). Aliás, esse foi um aspecto bastante destacado nos diálogos: a insuficiência do acesso ao ensino superior caso isso não venha acompanhado de condições de cursá-lo com qualidade.

Para os grupos mistos, formados por professores, familiares, direção etc., o direito à inserção no ensino superior ou à continuidade dos estudos deve ser algo social e politicamente garantido; a escola, portanto, precisa estar atenta a isso e promover a reflexão entre os alunos. Outro aspecto muito destacado pelos estudantes é a escolha do curso superior. Essa é uma questão crucial que muitas vezes se sobrepõe em importância à preparação para o vestibular. Afinal, sem saber que carreira seguir, a preparação para o vestibular esvazia-se de sentido. Os jovens indicaram que ter mais informações e conhecimentos sobre as carreiras os ajudariam a fazer suas escolhas no longo do ensino médio, algo que não acontece hoje. Assim, o caminho 2 permaneceu nos consensos finais dos diálogos pela forte demanda por informações sobre as carreiras, por conhecimentos sobre as diferentes profissões e por visitas às universidades, aspectos que foram agregados à proposta de orientação profissional.

Assim, nos resultados finais, a contribuição da escola para a entrada no ensino superior seria a melhoria da qualidade de ensino e a orientação profissional e, como tarefa “extracurricular”, a organização de grupos de estudo e de cursinhos pré-vestibulares.

### **Cenário 3: O ensino médio deve formar os jovens para a vida e para a cidadania**

A relevância e centralidade do caminho 3 foi, ao lado da proposta de orientação profissional, o grande consenso construído nos grupos de diálogo. É mais que notório que tal caminho aparece com maior ênfase nos grupos mistos. Contudo, a composição de opiniões sobre o caminho ocorreu de modo semelhante nos grupos de

estudantes. Em ambos, presenciamos a necessidade de união entre os três caminhos, mas, em grande parte, com ressalvas de que a cidadania e a formação para a vida deveriam ser a prioridade ou a base para os outros dois. Assim, não é que o caminho 3 tenha sido o mais escolhido, mas foi considerado a base ampla e necessária para o ensino médio, uma base que compreende os objetivos últimos e, digamos, a “missão” do ensino médio. Tal objetivo, porém, só é possível levando-se em consideração os aspectos cruciais dos outros dois caminhos: a necessidade do trabalho na vida dos jovens e a perspectiva de continuar os estudos em nível superior. O caminho 3 foi visto como o articulador dos outros dois caminhos.

Nos grupos mistos, foi dada maior importância ao caminho 3 em si mesmo, embora seus participantes, principalmente os professores, tenham se mostrado receosos quanto à concretude desse caminho. Afinal, o que seria cidadania no ensino médio?

Trata-se de uma preocupação importante, visto que os discursos sobre a “educação para a cidadania” e a “formação do aluno crítico” estão saturados no campo pedagógico e seu uso excessivo dá a impressão de um falso consenso – afinal, coisas muito diversas, e muitas vezes contraditórias, têm sido consideradas como “educação para a cidadania”. É preciso desvendar os seus significados e algumas pistas podem ser buscadas nos discursos dos estudantes.

O fator que mais contribuiu para a ênfase dos estudantes no caminho 3 foi a percepção de que ele seria o caminho mais sintonizado com as necessidades de aprendizagem que os próprios alunos haviam levantado na primeira etapa. Entre os aspectos que se destacaram no rol de aprendizados elencado pelos alunos, estão aqueles ligados ao desenvolvimento de hábitos de estudo e um conjunto de disposições que permitam “ser um aluno melhor”. Ao lado disso, foi mencionada a necessidade de apoio para fazer escolhas profissionais. Nesse sentido, a formação para a cidadania envolve duas preocupações básicas: uma com a própria formação dos jovens como aprendizes (embora estejam na última etapa da educação básica) e outra com a sua formação como trabalhadores.

Vejam os abaixo outros indicadores que surgiram nos diálogos e que também podem ajudar a perceber os significados atribuídos pelos estudantes à cidadania:

- o ingresso no ensino superior e a inserção no mercado de trabalho devem ser vistos como direitos a serem efetivados – e, portanto, como direitos que precisam ser agregados à ideia de cidadania –, numa perspectiva de que se trata, antes de tudo, de escolhas que o aluno deve ter autonomia para fazer;
- as metodologias devem ser mais ativas, visando ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, à sua motivação para os estudos e à proximidade da escola à realidade;
- a escola precisa fortalecer seus mecanismos democráticos, inclusive garantindo a democracia na relação entre professor e aluno e entre aluno e direção;
- a participação do aluno nas questões que regem a escola deve ser estimulada e garantida, assim como os espaços para tal participação.

Se fizermos um cruzamento entre as necessidades de aprendizagem e o consenso dos estudantes produzido na segunda etapa, não é difícil identificar o que teria inspirado a conclusão de que algo na metodologia dos processos de aprendizagem precisa ser melhorado. A relação professor–aluno ainda é resquício de uma educação cujo centro é o conteúdo, e não a pessoa que aprende. No entanto, o que os estudantes indicaram como saberes essenciais para a sua vida não são os conteúdos escolares em si, mas o desenvolvimento de atitudes e de autonomia para tomar decisões, inclusive em relação à sua própria vida escolar e ao conhecimento. A incongruência entre essa necessidade e as metodologias que predominam na escola é evidente. Por isso, um ensino médio que eduque conforme tais necessidades precisa alterar seus “comos”.

Existe, assim, nos grupos de estudantes, uma pista importante. Eles aliam a formação para a vida à necessária inovação metodológica, mostrando que o modelo escolar atual não é compatível com uma educação “para a vida e a cidadania”. As mudanças nas metodologias, nas formas de educar, seriam um pré-requisito para a formação

do jovem como cidadão, seja no desenvolvimento de suas habilidades para o mundo do trabalho, seja na sua continuidade nos estudos, seja, ainda, na sua relação com as pessoas e com os pressupostos morais, éticos e políticos que regem as relações da sociedade.

Os resultados dos diálogos subsidiaram a realização de um encontro ampliado com onze jovens, onze professores, dois diretores, um coordenador pedagógico, quatro pesquisadores da área de educação, seis assessores da Ação Educativa e dois representantes da equipe técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp). Nesse encontro formularam-se algumas diretrizes em defesa de um novo ensino médio capaz de enfrentar as necessidades e as demandas de aprendizado de jovens das classes populares. Destacamos no quadro 2 alguns aspectos elaborados.

<b>Quadro 2. Diretrizes para o ensino médio.</b>
Formação para a vida e para a cidadania: vista como exercício presente e projeção futura para um cidadão ativo sujeito de direitos e deveres. Deve fomentar nos alunos a capacidade de analisar e refletir, e o desenvolvimento de habilidades e oportunidades para interferir no processo social e político. A gestão democrática e participativa da escola deve ser um lócus privilegiado para esta formação. Deve abranger, de forma específica, o direito ao trabalho e ao ensino superior como direitos centrais nesse momento da vida, e deve focalizar sobretudo a elaboração de escolhas nesses âmbitos por parte dos jovens.
Orientação profissional: reflexão sobre o mundo do trabalho atual, informações sobre o mercado de trabalho, contato com as diferentes profissões, disponibilização de informações e oportunidades de estágio, bem como encaminhamento para estágios, contato com as diferentes oportunidades de formação profissional, sejam elas de nível técnico ou superior. Foco no desafio de inserção profissional dos jovens e na continuidade dos estudos (ensino superior ou outros). Essa formação deve culminar no delineamento de projetos e escolhas profissionais pelos jovens.
Formação capaz de produzir um engajamento ativo dos jovens em seu processo educativo que lhes permita construir a condição de estudante e desenvolver as habilidades básicas para o estudo. Devem fazer parte do currículo a apresentação e a discussão dos objetivos do ensino médio com os estudantes, bem como a explicitação das intencionalidades educativas presentes em cada disciplina e nas atividades por elas propostas.
Utilização de metodologias ativas e participativas: aulas práticas, vivências, saídas a campo, pesquisas, uso de novas tecnologias e linguagens artísticas.
Laboratórios para experimentações práticas – física, química, biologia e informática. Mudança na distribuição do tempo escolar visando à superação do modelo atual de hora-aula, inadequado para a utilização de metodologias mais ativas, como a realização de pesquisas, aulas dialogadas e vivências.
Maior articulação entre as universidades públicas e as escolas de ensino médio, visando ampliar a inclusão dos alunos.

## ALGUNS DESDOBRAMENTOS

Os resultados dos processos de diálogo em torno dos sentidos do ensino médio nas escolas públicas nos estimularam, em momento posterior, a dar continuidade à iniciativa, agora com o desafio de reunir jovens e professores para a elaboração de estratégias de intervenção na escola, tendo em vista as demandas identificadas.

A partir da segunda metade de 2008, demos início a encontros de discussão visando elaborar caminhos para que o tema do trabalho e da orientação profissional pudesse ser abordado com os estudantes. Um grupo de trabalho constituído por jovens e professores, e assessorado por Silvio Bock, estudou, refletiu e elaborou um programa de atividades a serem desenvolvidas. Esse programa passou a ser implementado em 2009; atualmente, pretende-se que seja disseminado entre um maior número de estudantes.

Nossa intenção é contribuir para a experimentação de metodologias que possam dialogar com as necessidades dos jovens do ensino médio, sem confundir nosso papel com a responsabilidade do Estado diante da política educacional.

Sabemos do espaço delimitado para iniciativas como essas ante os problemas estruturais do ensino médio, tais como a insuficiência de recursos públicos, os baixos salários dos profissionais da educação, a precariedade da infraestrutura das escolas, entre outros. Porém, acreditamos também que não se pode prescindir, no processo de luta por maior qualidade no ensino médio, da inter-relação concreta com as pessoas que vivem o cotidiano do sistema escolar e do diálogo com os estudantes em torno de seus anseios e desafios. Assim, sem superestimar a importância de iniciativas como essa, acreditamos que elas podem gerar encontros, relações, diálogos, reflexões que vão tecendo os fios, diversos e complexos, dessa caminhada em defesa de uma educação de melhor qualidade para os/as jovens brasileiros.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: Unesco/MEC, 2003.

AÇÃO EDUCATIVA. *Que ensino médio queremos?* Guia para a realização de grupos de diálogo. São Paulo: Ação Educativa, [s.d.]. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/ensino-medio-conferencia.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Programa: Ensino Médio Inovador*. Documento orientador. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 29 nov. 2010.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Que ensino médio queremos?* Pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre ensino médio. São Paulo: Ação Educativa, 2009. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/que-ensino-medio-queremos.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (IBASE); PÓLIS - INSTITUTO DE ESTUDOS, FORMAÇÃO E ASSESSORIA. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas - relatório final*. Rio de Janeiro: Ibase, 2005. Considerações metodológicas, p. 10-14. Disponível em: [http://www.ibase.br/pubibase/media/ibase\\_relatorio\\_juventude.pdf](http://www.ibase.br/pubibase/media/ibase_relatorio_juventude.pdf). Acesso em: 29 nov. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (IBASE); PÓLIS - INSTITUTO DE ESTUDOS, FORMAÇÃO E ASSESSORIA. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas - relatório regional - metodologia*. Rio de Janeiro: Ibase-Pólis, 2006. Disponível em: [http://www.polis.org.br/publicacoes\\_interno.asp?codigo=239](http://www.polis.org.br/publicacoes_interno.asp?codigo=239). Acesso em: 29 nov. 2010.

KRAWCZYK, Nora. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

TEDESCO, Juan Carlos. A escola deve ser pré-competitiva. Entrevista Capital. *Carta na Escola*, n. 30, out. 2008. Disponível em: <http://www.lector.com/Portal/FlipEx/FlipEx.aspx?uId=4UNoc7A0niI%3d&pId=uAnJpWOS14g%3d>. Acesso em: 10 jan. 2010.



YANKELOVICH, Daniel. *The Magic of Dialogue: Transforming Conflict into Cooperation*. Nova York: Simon and Schuster, 1999.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, jan.-abr., n. 28, 2005.

\_\_\_\_\_; KRAWCZYK, Nora. *Acompanhamento e avaliação interativa da implantação das novas políticas de gestão do ensino médio*. (Relatório de pesquisa). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005.

# POLÍTICAS PÚBLICAS NO COMBATE A ESTEREÓTIPOS

Fanny Tabak

Nestes últimos anos, tenho me dedicado ao estudo da presença feminina em algumas áreas que considero de fundamental importância para o desenvolvimento do país. Uma das minhas grandes preocupações em relação a essa questão de caráter geral é a evidência, que continua a persistir durante tantos anos, de que as mulheres têm uma presença muitas vezes invisível em alguns setores fundamentais, dentro da economia brasileira, para o desenvolvimento sustentável do país. E essa presença muitas vezes é ignorada. Um número razoavelmente grande de preconceitos, estereótipos e dificuldades persistem, apesar dos avanços que se logrou alcançar. Gostaria de levantar algumas questões a fim de contribuir para fazer avançar com maior eficácia o esforço voltado para atrair mais meninas para algumas áreas decisivas no campo da ciência e da tecnologia.

Não há dúvida de que no Brasil melhorou a condição social da mulher e de que, assim como em muitos outros países, as mulheres brasileiras estão mais visíveis e mais presentes. As Nações Unidas deram uma contribuição muito importante para que isso acontecesse, desde que foi estabelecido, em 1975, o Ano Internacional da Mulher, a Década da Mulher e as várias conferências internacionais realizadas: Nairóbi, em 1985, Beijing, em 1995 e, mais tarde, a conferência que avaliou os dez anos pós-Beijing. As mulheres estão mais visíveis na mídia, mais valorizadas.

Há um reconhecimento maior da contribuição feminina em algumas áreas que, durante muitas décadas, eram quase que exclusivamente masculinas, como as áreas das ciências naturais e matemáticas. Algumas novas áreas foram surgindo, houve um processo de diferenciação interna muito grande em alguns setores. A engenharia, por exemplo, é uma dessas áreas do conhecimento em que o processo de diferenciação foi muito rápido e muito diversificado: novos setores e novas subáreas apareceram. No entanto, apesar de tudo isso, em 2007, é fácil constatar que ainda há uma proporção muito pequena de mulheres que se encaminham para setores fundamentais a um desenvolvimento nacional sustentado.

De outra parte, é possível verificar, por meio principalmente da mídia escrita, quais são os problemas que se situam especificamente no mercado de trabalho. É fácil verificar que há o que poderíamos chamar de “nós de estrangulamento” em áreas absolutamente vitais.

## **O ESTRANGULAMENTO DA ENGENHARIA**

Gostaria de focalizar um pouco a área da engenharia, sem dúvida vital em suas diversas subáreas, modalidades e especialidades, se o objetivo é assegurar uma arrancada mais segura do desenvolvimento sustentável para o país.

A imprensa tem chamado a atenção, muitas vezes em manchete – coisa que não se observava poucos anos atrás –, para o fato de que existe uma escassez generalizada de engenheiros. A indústria cresce, aumenta, consegue níveis mais significativos, mas existe o estrangulamento da falta de engenheiros. E a escassez é ainda mais preocupante em setores com demanda aquecida, como mineração e petróleo, que são os mais afetados.

Dados referentes à inscrição de candidatos em 2007 para diferentes áreas do vestibular revelam que nas duas mais importantes universidades federais da área metropolitana do Rio – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF) – a Medicina apresentou 27,5% dos candidatos inscritos, a Comunicação vinha em segundo lugar, com 16,3%, e a Engenharia ocupava o décimo, com apenas 8,36% dos candidatos inscritos. Enquanto essa proporção não for alterada, o país continuará encontrando dificuldades para assegurar um desenvolvimento mais rápido.

Outra notícia é reveladora: algumas áreas da engenharia demoram às vezes muito tempo para serem criadas e incorporadas ao currículo. Também tem aumentado o espaço dedicado pela mídia especializada à questão do mercado de trabalho: a ênfase tem sido no déficit de pessoal especializado.

Por que é importante debater essa questão? Tenho me dedicado há anos a estudar a participação feminina nas diferentes variedades e especializações de cursos e de setores da atividade econômica, buscando contribuir no sentido de modificar a situação de que as meninas do ensino médio que se encaminham para a universidade, na hora de escolherem uma profissão ou de se inscreverem no vestibular, escolherem profissões consideradas tradicionais, ou “especificamente femininas”, ou ainda “mais adequadas às mulheres”.

Os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), acessíveis via internet (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, s.d.), permitem acompanhar a evolução do

processo de definição do mercado de trabalho e também de vocações, escolhas e opções. E o que podemos observar? Que passam os anos, os quinquênios, as décadas, e a situação pouco se altera. Para onde vão as meninas? As meninas constituíam 92,5% das pessoas que se dirigiam para a Pedagogia em 2000; cinco anos depois, em 2005, eram 91,3%. Ou seja, falta pouco para representarem a totalidade da área. Em 2000, eram 86,5% em Psicologia, enquanto em Engenharia estavam inscritas apenas 19%. Em 2005, o índice de inscritas na área de Engenharia passou de 19% para 20%; já Letras aparecia com 80% e Enfermagem, com 83% das inscrições de meninas.

Uma das explicações possíveis para a persistência de tal situação é que essa não será alterada se não forem tomadas algumas medidas. E aí entramos no terreno das políticas públicas, as quais não têm sido suficientes (apesar de algumas iniciativas terem sido tomadas) para propiciar alterações.

## **AS NOVAS EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO**

Existem novos valores, novas exigências no mercado de trabalho? Acredito que sim. O mercado de trabalho tem se modificado. Novas profissões surgiram, mas a situação da mulher, a da presença feminina, se sofreu alguma mudança, ela foi muito pequena.

Tomei a iniciativa de fazer o que chamo de um “experimento” voltado para motivar mais meninas para as carreiras científicas. Esse experimento foi realizado no Rio de Janeiro em quatro escolas: duas públicas e duas privadas. A intenção era fazer em seis, mas isso não foi possível. Uma das escolas que havia sido escolhida, mas na qual não foi possível concretizar o “experimento”, foi o Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-Uerj) porque a equipe foi ameaçada por traficantes na região onde está localizado o colégio. Também não foi encontrada nenhuma outra escola privada pela dificuldade em obter a concordância das instituições em relação à pesquisa (Tabak, 2002).

Nesse “experimento”, chegou-se a produzir um vídeo com depoimentos das meninas. O que elas diziam? Que falta informação sobre carreiras científicas: elas afirmavam não saber o que faz um físico, o que faz um biólogo. Então, levamos algumas cientistas a essas escolas, para realizar palestras e prestar depoimentos: uma bióloga da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), uma química do Departamento de Química da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), uma paleontóloga e uma engenheira que fizeram palestras para as alunas das escolas que serviram de laboratório, explicando por que tinham escolhido a profissão, qual havia sido a motivação para fazerem vestibular exatamente para essas áreas e se encaminharem para elas.

Os debates que se seguiram às palestras foram muito interessantes e revelaram que, de fato, havia desconhecimento sobre cada uma das profissões, apesar de que, hoje, temos mais informação, porque a mídia, principalmente a televisão, veicula programas sobre ciência e sobre cada uma dessas várias especialidades. Mas isso é um processo muito lento.

## **A DIFÍCIL ESCOLHA DA PROFISSÃO**

Quais são os fatores que explicam o fato de as mulheres, apesar da informação, continuarem a se encaminhar pouco para aquelas áreas em que gostaríamos que estivessem mais presentes e mais visíveis? Na área da saúde, a presença feminina é bastante significativa. Mas quando se menciona a baixa presença nas ciências matemáticas e da natureza, alguns professores (homens) chegam a dizer: “Não, mas têm mais meninas hoje”. Um professor de Física da UFRJ considerou que a situação havia melhorado muito, porque agora “tem umas três ou quatro”.

Como se explica o fato de a porcentagem, por exemplo, da Engenharia não ter aumentado, em cinco anos, mais do que 1%? Acredito que as meninas se encaminham mais para cursos humanistas,

e não para as áreas das ciências ditas duras, exatas, da natureza, matemáticas, pois esses últimos cursos, por diferentes razões, têm maior prestígio, mas também pelo fato de, mesmo com toda a grande contribuição do movimento feminista para combater os preconceitos e os estereótipos e apesar do esforço para mudar, por exemplo, os textos didáticos, ainda existirem elementos de sexismo na educação.

## **OS PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS PERSISTEM**

Outro fator merece ser ressaltado: o Brasil só fez a abolição da escravidão em 1888, no final do século XIX, e a tradição bacharelista e o preconceito em relação ao trabalho manual ainda são muito fortes. Por exemplo, as meninas continuam ingressando em massa nos cursos de Direito, mesmo sabendo que o mercado de trabalho para advogados está saturado. Elas recebem o diploma de bacharel, mas não vão trabalhar na área do Direito. O que está na moda hoje? Comunicação. Há uma quantidade enorme de meninas que vão fazer comunicação, tentando trabalhar em jornalismo, principalmente na Rede Globo de Televisão.

Apesar da contribuição muito importante dada pelos centros federais de educação tecnológica (Cefets), existe um preconceito em relação aos cursos técnicos de nível médio. Isso faz esses cursos serem poucos valorizados ainda, apesar de nas reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e na apresentação do Concurso Cientistas de Amanhã sempre vermos meninas representantes de cursos técnicos do Cefet. Essa pouca valorização da inovação tecnológica explica a batalha travada por Roberto Nicolisky, professor de Física da UFRJ, que já publicou numerosos artigos a respeito, tendo criado, também, a Sociedade Brasileira Pró-Inovação Tecnológica (Protec).

E não só por essas razões, mas também por outras, muitas meninas ficam desestimuladas. Por exemplo, as mulheres continuam recebendo salários mais baixos pelo mesmo trabalho e no exercício

da mesma função. As mulheres continuam tendo muita dificuldade de atingir os níveis mais altos de direção, de chefia. Elas ainda têm de enfrentar dificuldades sérias quando têm filhos pequenos, pois, apesar de existirem leis há cinquenta anos ou mais determinando a obrigatoriedade das creches, nem todas as empresas enquadradas pela lei as mantêm. As bolsas de pós-graduação, de pós-doutorado, a possibilidade de participar em congressos internacionais, tudo isso é muito mais difícil para as mulheres.

Aliás, o Núcleo de Estudos sobre a Mulher (NEM), criado na PUC-Rio em 1980, realizou, no final dos anos 1990, várias reuniões com mulheres de diferentes áreas da ciência e tecnologia nas quais elas se queixavam de que realmente não contavam com a colaboração das empresas, dos laboratórios ou das instituições para poderem participar. Por quê? Porque persiste na sociedade brasileira aquela ideia arraigada de que a responsabilidade com a família e o cuidado dos filhos é da mulher, é da mãe. É uma batalha difícil que se terá de travar ainda, imagino, por muito tempo para reverter essa situação (Tabak, 2002).

## **ALGUMAS INICIATIVAS**

Algumas iniciativas foram adotadas por profissionais preocupadas com a questão. No Rio de Janeiro, foram realizadas duas importantes conferências em que esses temas foram debatidos: em novembro de 2004, a Conferência Regional Latino-Americana e do Caribe Mulheres Latino-Americanas nas Ciências Exatas e da Vida, organizada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), e, em maio de 2005, a II Conferência Internacional sobre Mulheres na Física, organizada pela Sociedade Internacional de Física. Nesses eventos, uma série de recomendações foi aprovada e sugestões foram encaminhadas para os órgãos competentes.

No Chile, já foi implementada uma dessas recomendações: a de que as mulheres cursando o doutorado que engravidassem



tivessem o prazo de conclusão da tese prorrogado, a fim de compensar o período da gestação. No Brasil, foi aprovado no Congresso Nacional o aumento do número de parcelas do salário-maternidade para seis meses, embora algumas mulheres vejam isso com certo ceticismo, pois acham que terão problemas depois para voltar ao mercado de trabalho. E certamente é necessário adotar muitas novas iniciativas.

## **A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Em resumo, mudanças de comportamento não ocorrem espontaneamente, à revelia de um esforço intencional e continuado. E esse esforço, muitas vezes, tem de ser induzido. Conseguir que mais meninas se encaminhem para cursos técnicos – ainda hoje encarados como de menor prestígio que os cursos universitários – e para as ciências da natureza e a matemática vai exigir que sejam realizadas campanhas sistemáticas de esclarecimento – e muitas vezes até certo grau de proselitismo – para a eliminação ou a redução gradual de preconceitos e estereótipos há muito dominantes na sociedade.

Isso implica fixar metas com o objetivo de aumentar o número de inscrições de meninas nos cursos técnicos de nível médio, mediante a realização de campanhas sistemáticas, que devem incluir a realização de palestras de profissionais daquelas áreas do ensino superior nas quais a desproporção entre homens e mulheres é mais desestimulante, levando-se em conta os interesses fundamentais do desenvolvimento nacional.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Mercado de trabalho*. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/servidor\\_arquivos\\_est/default.php](http://www.ibge.gov.br/servidor_arquivos_est/default.php). Diretório: Trabalho e Rendimento/Pesquisa Mensal de Emprego/Evolução Mercado Trabalho.

TABAK, Fanny. *O laboratório de Pandora – estudos sobre a ciência no feminino*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.



## MUDANÇAS NO ÂMBITO DO TRABALHO, JUVENTUDE E ESCOLHAS PROFISSIONAIS\*

Celso João Ferretti

A discussão das escolhas profissionais de jovens e suas relações com uma possível vocação científica pode ser feita por várias entradas, uma vez que sua realização é multideterminada, o que as torna complexas. Circunstâncias de natureza psicológica, social, cultural, econômica, política, assim como as relações sempre mutáveis entre elas, podem, remota ou imediatamente, direta ou indiretamente influenciar as decisões tomadas com respeito à dedicação a um campo de estudo ou de atividades profissionais, ou promover a alteração dessas decisões e configurar outras.

---

\* Este texto resulta de participação na mesa “Juventude, escolha profissional e vocação científica”, dentro do I Seminário Juventude e Iniciação Científica: Políticas Públicas para o Ensino Médio, organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nessa intervenção, não tive a pretensão de apresentar conhecimento novo sobre as mudanças no campo do trabalho, mas tão somente oferecer alguns dados, já conhecidos, que contribuíssem para o debate do tema proposto. Por essa razão, recorri largamente a textos de minha autoria já publicados, os quais foram utilizados como base para minha participação no debate.

Num contexto social marcado pela estabilidade, a multiplicidade de determinações se faz presente, mas não a reconsideração ou a reformulação das escolhas profissionais. Dito de outra forma, as decisões a respeito de uma trajetória profissional tendem, em tal tipo de contexto, a ser mais permanentes. Num contexto como o atual, porém, as revisões menos ou mais frequentes das decisões sobre a escolha de um campo e/ou de um percurso profissional não devem ser encaradas como algo estranho, mas como manifestação das demandas que os sujeitos sociais sofrem no sentido de revê-las. Considero que esse fato está relacionado com as mudanças que vêm ocorrendo, já há algum tempo, no âmbito do trabalho humano, embora a elas não se circunscreva. Todavia, elas são determinantes, exatamente porque se referem a algo que é central na vida de cada um. Por isso mesmo, têm forte relação com as escolhas profissionais

Para tratar das mudanças no campo do trabalho, é necessário discutir, ainda que brevemente, a relação entre elas e a tecnologia, posto que a suposição nos discursos oficiais, assim como no senso comum, é que tais mudanças têm suas raízes predominantemente no avanço da ciência e na sua transformação em máquinas e técnicas inovadoras. A mídia, por seu turno, tende a funcionar como caixa de ressonância para esse discurso, tanto quanto para as possíveis consequências positivas e negativas do progresso técnico.

Embora o discurso vulgarizado se reporte principalmente à automação eletrônica e à informática, no sentido de que afetam de maneira particular a produção industrial e alguns ramos do setor de serviços, sabemos que as inovações tecnológicas ultrapassam em muito esse nível, afetando várias esferas da vida humana nas sociedades do século XXI. Para não ir muito longe, basta tomar como exemplo as pesquisas e as aplicações técnicas no campo da microbiologia e da engenharia genética, pouco divulgadas anteriormente e hoje em voga, tendo em vista suas contribuições para diversos campos, inclusive o do trabalho. Essa forma de situar as mudanças é bastante reducionista, não apenas do ponto de vista científico e tecnológico, mas também do próprio trabalho e suas determinações culturais e sociais.

Abordadas dessa forma, as mudanças no campo do trabalho tendem a ser focalizadas tão somente nas transformações pelas quais passou a tecnologia de base física, aquela que se materializa nas máquinas, instrumentos e ferramentas. No entanto, algumas das alterações mais radicais, tanto na indústria quanto nos serviços, ocorreram na esfera da organização do trabalho e na gestão da mão de obra. Embora boa parte dessas alterações possa ser creditada à utilização de equipamentos automatizados e informatizados, outra parte considerável, senão predominante, deve ser atribuída à reconfiguração: a) na organização geral da empresa - achatamento das hierarquias (horizontalização), *downsizing*, reengenharia; b) na organização da produção - *just-in-time*, célula de produção; e c) na organização do trabalho - desespecialização do trabalho e polivalência -, termos esses divulgados à exaustão nas duas últimas décadas. Trata-se, como diz Harvey (1993), de um processo de *flexibilização* tanto da organização da produção de bens quanto da gestão empresarial e dos trabalhadores, por oposição à forma de organização taylorista-fordista. Tal oposição, que é adequada para a finalidade de distinguir diferentes formas capitalistas de produzir e gerir, induz, no entanto, a erros quando nos reportamos à forma como se estruturaram, de fato, as empresas sob o primado da flexibilização. Na verdade, tal forma de entender e estruturar a produção se deu não de maneira homogênea nos diferentes países ao redor do mundo mas, além disso, não foi homogênea no interior de um mesmo país e, na situação extrema, nem mesmo no interior de empresas de grande porte. Esse fato não é necessariamente expressão da incapacidade de países e empresas de reformularem suas decisões, mas decorre do próprio processo social de incorporação de inovações/manutenção de formas anteriores de produzir, além da verificação das vantagens, para o próprio processo produtivo, de fazer conviver formas novas e formas antigas de trabalho. Em outros termos, é necessário relativizar os processos de flexibilização adotados por empresas.

Não obstante, é importante compreender o que implica, efetivamente, a tão difundida flexibilização. Para isso é necessário

estabelecer a distinção entre dois tipos de flexibilidade: a numérica e a qualitativa. A *flexibilidade qualitativa* corresponde, *grosso modo*, à caracterização feita acima quando nos referimos ao *downsizing*, à reengenharia, ao *just-in-time*, à célula de produção, à desespecialização do trabalho e à polivalência. Trata-se da introdução de novos métodos, de novas formas de organização e controle dos trabalhadores tendo em vista não só prepará-los, mas também adaptá-los subjetiva e objetivamente a uma nova forma de produzir tecnicamente, sem afetar o caráter capitalista dessa produção. Essas novas formas de organizar o trabalho flexibilizam a maneira de atuar dentro da empresa, criam condições para evitar a hierarquia e passam a fazer novas exigências aos trabalhadores em termos das qualidades ou dos atributos que eles devem possuir para desempenhar suas funções. Assim, para trabalhar em equipe, por exemplo, seria necessário não mais o trabalhador que simplesmente cumprisse rotinas, mas um sujeito que conseguisse trabalhar, conversar e discutir com os outros. Ou, ainda, que fosse capaz de solucionar problemas encontrados no dia a dia do trabalho e que tivesse iniciativa para fazê-lo. Trata-se de reconfigurar a organização da empresa de modo a adequá-la a tais mudanças de maneira a poder explorar mais eficientemente o trabalho humano. A flexibilidade qualitativa implica, portanto, uma nova estrutura de empresa e um novo trabalhador. Disso resulta, no que tange ao trabalhador, o estabelecimento de um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e disposições, subjetivas e objetivas, consideradas, pelo empresariado, como mais adequado aos novos métodos e à nova organização do trabalho produtivo, sintetizado, no discurso empresarial, sob o nome de competência. O termo foi depois incorporado pelo discurso educacional, chamado a contribuir para tal fim, constituindo, assim, a denominada formação por competência, formação à qual, segundo as expectativas empresariais, deveriam ser submetidos os alunos dos cursos escolares dos mais diferentes tipos e níveis.

A *flexibilidade* numérica diz respeito ao mercado de trabalho ou, melhor, à flexibilização desse mercado. A forma de organização

do mercado de trabalho relativa às empresas tayloristas-fordistas supunha a existência de trabalhadores especializados em cada campo e a organização da empresa em torno das atividades profissionais desses sujeitos. Esses profissionais ingressavam na empresa num determinado momento e passavam vinte, trinta, quarenta anos nela, fazendo progressões relativas dentro de uma determinada atividade profissional. Mas a sua profissão era uma, reconhecida como tal e proporcionalmente pouco mutável. Eram mudanças relativamente pequenas, até porque os equipamentos e a própria organização da empresa não exigiam muito mais do que isso. Além disso, as normas que constituíam o mercado de trabalho eram, elas próprias, mais estáveis e, obviamente, construídas de acordo com o momento histórico e sua organização produtiva.

Tais normas, resultado de disputas históricas entre capital e trabalho, estavam fortemente estruturadas em torno dos interesses de coletivos de trabalhadores ou sindicatos que, por sua vez, eram sindicatos de categorias profissionais relativamente estáveis: a categoria dos mecânicos, a categoria dos eletricitistas etc. Assim como também estavam estruturadas em torno dos interesses de empresas organizadas de forma inflexível e hierárquica. Nesse sentido, as discussões sobre salário, admissão ou demissão de trabalhadores, sobre progressões na carreira e promoções se faziam com base na disputa, na conversa e no debate entre dois coletivos: o sindicato, representando o trabalho, e a empresa, representando o capital. Isto produziu inúmeros enfrentamentos entre tais coletivos sob a organização taylorista-fordista da produção.

A organização flexível da produção quebra esse tipo de estrutura das relações trabalhistas. Dado que a forma de produção não sofreu alterações no seu aspecto fundamental – continua capitalista –, tais relações permanecem mediadas pelas disputas de interesses entre capital e trabalho, mas mudam de figura para adequar-se à flexibilização. Em consequência, vão produzindo-se formas de incorporação dos trabalhadores de modo muito diverso das anteriores – como a terceirização, que consiste, basicamente, no deslocamento



para empresas terceiras (ou satélites) das atividades realizadas originalmente por uma empresa, que passa a ser designada como empresa-mãe. A lógica que orienta a mudança é a de que a empresa-mãe, para se tornar mais competitiva e, portanto, mais lucrativa deve concentrar toda a atenção na sua atividade-fim, delegando a outras empresas a realização das atividades que lhe são secundárias, ou atividades-meio. Por intermédio desse processo, vários setores dessa empresa são extintos – por exemplo, restaurantes, contabilidade e informática. As atividades por eles realizadas, caso continuem a interessar à empresa-mãe, poderão ser executadas por uma empresa terceira, contratada por aquela. Os trabalhadores que atuavam nesses setores são simplesmente dispensados, ou estimulados a constituir sua própria empresa, que pode ser contratada pela empresa-mãe como terceira. Poderão voltar a trabalhar na empresa-mãe, mas já não como contratados dela e, sim, da empresa-satélite. O que significa, para a empresa-mãe, a possibilidade de liberar-se do custo de atividades onerosas, tais como contratação, treinamento e dispensa de trabalhadores, além de encargos trabalhistas, aumentando-lhe os lucros.

Da mesma forma que a terceirização, outras mudanças ocorreram nas normas reguladoras do mercado de trabalho, tais como a substituição paulatina da contratação por tempo indeterminado por outra, de tempo determinado. Não que essa inexistisse antes, mas era a exceção em relação à primeira, mais de acordo com os interesses e necessidades tanto do capital quanto do trabalho. Hoje, tornou-se a forma de contratação mais disseminada, abrangendo grande parte dos empregos possíveis dos trabalhadores que fazem parte do denominado mercado secundário de trabalho.<sup>1</sup> A contratação por

---

<sup>1</sup> No que tange à distinção entre mercados primário e secundário, o primeiro refere-se às atividades que implicam alto nível de formação e muita experiência, redundando em salários vantajosos, oportunidades de aperfeiçoamento, boas condições de trabalho, maior estabilidade, maior equanimidade na aplicação de regras e normas da empresa, e vantagens adicionais de vários tipos. Pela sua natureza, é um mercado restrito, reservado a poucos. O mercado de trabalho secundário, pelo contrário, é mais aberto, porque é menos exigente em termos de formação e, dependendo do caso, até mesmo de experiência, mas, em compensação, é pouco pródigo em termos de salários, vantagens adicionais e estabilidade.

tempo determinado mostrou-se não apenas mais compatível com a flexibilização do trabalho, mas, da mesma forma que a terceirização, contributiva para o aumento dos lucros, ao desobrigar as empresas dos encargos referentes à observância de determinados direitos trabalhistas (como o pagamento de férias etc.). Em anos mais recentes, a flexibilização do mercado tende não apenas à sua desregulamentação, mas, concomitantemente, à produção de nova regulamentação, de modo a sacramentar a supressão de antigos direitos – por exemplo, o 13º salário.

Na mesma linha de flexibilização do mercado de trabalho, alinham-se outros procedimentos como o banco de horas, por exemplo. Todavia, não cabe estender mais a abordagem desse tema. Os procedimentos descritos servem como uma boa amostra da lógica que os orienta. Justificados pela flexibilização não questionada – na medida em que, por suposto, é, do ponto de vista do capital, irretorquível –, significam uma forma encontrada pelo capital para promover o seu próprio crescimento às custas do trabalho. Mais do que isso, tais procedimentos são transformados em expressão da organização do mercado mais compatível com o trabalhador flexível e polivalente, sendo-lhe, por isso, conveniente. Irônico, se não fosse trágico.

A dupla forma assumida pela flexibilização – qualitativa e numérica – funciona como estratégia do capital para adequar tanto as empresas quanto os trabalhadores e o mercado às inovações introduzidas no âmbito da produção, de modo a torná-las absolutamente eficientes e lucrativas. A sinergia entre ambas, ao lado da maior acumulação do capital, produz, como sua consequência inevitável, a restrição e degradação do emprego e, com isso, o aumento da miséria. Políticas sociais podem minimizá-la, como tem ocorrido no Brasil dos anos recentes, mas a lógica de sua produção não é alterada. Sob determinadas circunstâncias, podem até mesmo alimentá-la.

Outra consequência da flexibilização refere-se à forma de incorporação dos sujeitos sociais ao mercado de trabalho. No que diz respeito ao trabalhador, essa incorporação tende, cada vez menos,

a passar pelo crivo e orientação do coletivo e cada vez mais pelas competências individuais. Isso implica uma alteração fundamental nas relações contratuais entre capital e trabalho porque, por esse processo, o lado do capital se fortalece exponencialmente, na mesma medida em que o do trabalho se enfraquece. As disputas contratuais tendem a ser não mais entre dois coletivos, mas entre um coletivo muito forte, a empresa, e, de outro lado, os sujeitos individuais, contratados individualmente – como antes –, mas agora sem a mediação e a cobertura do sindicato.

Tal enfoque tende a obscurecer o fato de que a definição, a certificação e a valorização das competências (em termos salariais, inclusive), tal como ocorreu em outros momentos com a definição das qualificações, não é uma questão meramente técnica ou escolar, derivada das mudanças no conteúdo do trabalho e da introdução de inovações tecnológicas. Trata-se de uma questão política e histórica, uma vez que envolve interesses distintos e antagônicos entre capital e trabalho, presentes num contexto em que se quer fazer crer que tais distinções e antagonismos devem dar lugar a outros encaminhamentos em nome da produtividade, da competitividade, do mercado e da qualidade, quando tais encaminhamentos, qualquer que seja o nome que se lhes atribua, aparecem como o estágio mais evoluído, democrático e civilizado das relações capital/trabalho. Isso pode significar, no limite, a “naturalização” da produção capitalista e a negação, como “atrasado”, do embate político em torno de interesses divergentes. Pode significar, também, a “naturalização” da competência como alternativa à formação do trabalhador, secundarizando o fato de que sua instituição depende da correlação de forças em disputa no interior da empresa e da sociedade brasileira neste momento histórico, correlação que impõe limites à sua utilização como instrumento da produção. O tratamento meramente técnico da qualificação desmobiliza, portanto, a ação política, desqualificando-a com base no argumento de que a abordagem tecnicista se apoia na ciência, na tecnologia, na produtividade, no mercado – na “realidade”, enfim –, ao passo que as abordagens que

privilegiam a dimensão político-histórica ganham cores de simples ideologia a serviço de “interesses meramente corporativos”.

Os sindicatos não deixaram de existir ou de atuar. No entanto, o conteúdo de sua atuação foi paulatinamente se modificando, de modo que o elemento central deles – a defesa dos direitos dos trabalhadores – foi sendo substituído por, ou ficando em segundo plano relativamente a outros, tais como a formação profissional, visando criar condições para que seus associados encontrem algum espaço em mercados de trabalho cada vez mais restritos. De outro lado, as empresas flexibilizadas tendem, na perspectiva do fortalecimento do desenvolvimento continuado e competitivo de competências individuais, a privilegiar a contratação dos denominados trabalhadores polivalentes, em vez dos especializados em uma única área. Na verdade, para os altos cargos do mercado primário valorizam, no mesmo trabalhador, a formação ampla articulada à refinada especialização.

Os dados sobre desemprego jovem são bastante preocupantes.<sup>2</sup> Em fevereiro de 2010, a atualização do relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) *Trabalho decente e juventude*<sup>3</sup> apresentava, sinteticamente, dados preocupantes sobre o trabalho juvenil na América Latina e Caribe. Segundo o documento, a população de jovens (entre 15 e 24 anos) na região é constituída atualmente por 104 milhões de pessoas, das quais 34% somente estudam; 33% somente trabalham; 13% estudam ou trabalham; e 20% não estudam nem trabalham. Todavia, entre os que trabalham, 10% apenas têm contrato estável, 35,1% têm cobertura de seguro saúde e 32,5% estão vinculados a planos de pensão. Embora as taxas de desemprego jovem venham se mantendo altas há algum tempo,

<sup>2</sup> Por ocasião da realização da mesa de debates, apresentei dados retirados do relatório da OIT *Trabalho decente e juventude*, de 2005 (Organização Internacional do Trabalho, 2005). Para fins de redação deste texto, atualizei as informações a respeito da mesma temática até fevereiro de 2010.

<sup>3</sup> A OIT entende por *trabalho decente* aquele que é realizado em condições de trabalho e de salubridade que respeitem o trabalhador e suas características psicofísicas, com remuneração justa, proteção social para o trabalhador e sua família, liberdade de manifestação, liberdade de organização e participação na tomada de decisões, assim como igualdade de oportunidades e tratamento para homens e mulheres.

aumentaram na primeira década desse século, motivando a atenção conferida pela OIT ao problema em sua XCIII Conferência Internacional do Trabalho, realizada em 2005, tendo sofrido mais recentemente, segundo o organismo, os impactos da crise econômica de 2008. De acordo com os informes da OIT, o desemprego juvenil total na região (cidade e campo) foi três vezes maior do que o desemprego adulto (13,4% e 4,5%, respectivamente), num contexto em que o mercado de trabalho, no geral, se estreitou. A OIT admite que esse quadro produz, entre os jovens, desespero, frustração e desalento.

Como essas questões são discutidas quando se consideram os jovens e suas aspirações educacionais e profissionais? É necessário analisar, inicialmente, que para os jovens de hoje, especialmente os de idade mais baixa, as transformações que vêm se processando na vida social, em geral, e no trabalho e emprego, em particular, estão, provavelmente, menos recheadas de história, ou estão recheadas das suas histórias particulares, das de suas famílias e amigos, de modo que as contraposições e as reflexões que eles podem produzir sobre as mesmas são limitadas, o que leva a uma certa naturalização daquilo com que se deparam, porque nasceram e cresceram quando as mudanças já estavam em curso. No entanto, vivem experiências concretas de situações que podem se lhes apresentar como inteiramente novas, a partir de suas próprias histórias particulares: o desemprego de pais, de irmãos mais velhos, de amigos e, evidentemente, o seu próprio.

Publicações recentes e criteriosas sobre a juventude brasileira (Novaes e Vanucchi, 2004; Abramo e Branco, 2005), abordando, entre outros, o tema do trabalho, apresentam dados e reflexões que obrigam a considerar mais de perto não apenas a situação dessa parcela da população diante do mercado de trabalho, mas também seu olhar sobre o trabalho como fenômeno social e como valor. As informações disponíveis nesses textos dão conta de que o acesso ao mercado de trabalho e a permanência nele constituem uma das principais preocupações dos jovens no plano mundial, o que é absolutamente consistente com os dados estatísticos apresentados anteriormente.

Não admira, portanto, que Guimarães (2005) tenha encontrado entre os jovens investigados na pesquisa *Perfil da juventude brasileira*<sup>4</sup> interesse intenso pelas questões relativas ao trabalho e enorme preocupação com o desemprego. As manifestações desses jovens conferem centralidade ao trabalho, situando-o acima de referências e valores culturais e sociais, como relacionamento amoroso, família, religião, sexualidade, Aids, drogas, violência e esporte. Todavia, esses dados não podem ser tomados homogeneamente, pois o sentimento de impotência diante do desemprego é mais intenso entre jovens de baixa renda, com menor escolaridade, negros e com idade mais elevada (21 a 24 anos).

Embora a educação não tenha obtido posição tão destacada quanto o trabalho no conjunto de interesses e preocupações dos jovens pesquisados, é importante ressaltar, de acordo com Guimarães (2005), que, como valor, ela se ombreia com o trabalho. É possível que isso se deva ao fato de que, apesar dos pesares, a educação está mais “disponível” do que o trabalho. Com efeito, Sposito (2005), baseada na mesma pesquisa utilizada por Guimarães, chama a atenção para a ocorrência da expansão do ensino brasileiro entre 2001 e 2003, responsável por um salto significativo na proporção de matriculados ao final do período. O informe da OIT abordado anteriormente dá conta de que fenômeno semelhante estaria ocorrendo atualmente na América Latina e no Caribe.

No entanto, a educação ocupa uma posição ambígua nesse contexto. De um lado, é exaltada pelas contribuições que pode oferecer para a constituição de sociedades mais ricas, mais desenvolvidas, mais igualitárias e mais democráticas; de outro, é profundamente questionada, especialmente nos países periféricos, por não estar em condições de assegurar à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que poderiam garantir os benefícios decorrentes de sua pertença à sociedade.

---

<sup>4</sup> A pesquisa se propôs à realização de um levantamento quantitativo de informações tendo por referência uma amostra de 3.501 jovens, contemplando diferentes dimensões geográficas, múltiplas variáveis e um conjunto de temas que abarca vários aspectos da vida juvenil.

O pressuposto do Ministério da Educação e do Desporto ao produzir e implementar as reformas do ensino médio e do ensino técnico na década de 1990 foi o de que a educação básica e a formação profissional continuada constituiriam os pilares para a inserção competitiva do país no mercado internacional globalizado. Nessa linha de raciocínio, as reformas nacionais que vêm sendo implementadas parecem visar principalmente à adaptação do sistema educacional aos interesses do setor produtivo, querendo fazer crer, ao mesmo tempo, que esses interesses seriam da sociedade como um todo.

Os argumentos brandidos nesse caso seriam, de um lado, a contribuição da educação para o desenvolvimento econômico sustentado, na perspectiva da chamada “competitividade autêntica”, a qual, por suposto, promoveria maior equidade social. De outro lado, argumenta-se que a educação contribuiria para a mesma equidade pela via da promoção da “empregabilidade” individual, em particular daqueles que não tiveram acesso à escolaridade de alto nível nem possuem qualificações profissionais apuradas. Isso justificaria não só a sua exclusão do sistema formal de empregos, e mesmo de várias atividades laborais no âmbito da informalidade, mas também o próprio investimento social na educação, que, supostamente, representaria a saída individual e coletiva para a crise do emprego em que vivemos.

Esse tipo de enfoque tende a atribuir à educação um papel central no encaminhamento de questões econômicas e sociais, o que ultrapassa de muito suas possibilidades concretas de oferecer respostas a tais expectativas. A resultante objetiva é a frustração, posto que o lugar ocupado pelo país no contexto da economia internacional tem outras determinações tão ou mais importantes do que o nível educacional da população. Mais do que isso, o enfoque coloca sobre os ombros dos indivíduos uma carga de responsabilidades que não lhes diz respeito, uma vez que as determinações do desemprego situam-se no plano econômico e político e não apenas ou principalmente no maior ou menor nível de educação e de qualificação

profissional dos demandantes a um espaço no mercado de trabalho. É por isso injusto e, mais do que isso, perverso responsabilizar os jovens pelas dificuldades que encontram em se inserir no mercado de trabalho, considerando prioritariamente sua bagagem escolar. Um exemplo flagrante disso é apresentado por Sposito: “o desemprego afeta a todos, mas na amostra investigada atingiu em maior grau os que estavam tendo acesso ao ensino médio ou já haviam concluído essa etapa da escolaridade” (2005, p. 104). Dados como esses, referendados por outros estudos, evidenciam que a relação entre escolaridade e trabalho é mais complexa do que sugere o simplismo da teoria do capital humano.

O aspecto menos divulgado e discutido das mudanças no âmbito do trabalho é o de que elas não são apenas, ou prioritariamente, resultantes do avanço do conhecimento científico e tecnológico, mas sim do desenvolvimento, no plano produtivo e dos serviços, da crise enfrentada pelo capital no transcórre mesmo e no ocaso dos denominados “anos dourados” do capitalismo. Essa crise, bastante discutida no terreno acadêmico, bem como os seus desdobramentos, impulsionou a maior parte das mudanças que hoje vemos observando no campo do trabalho. Trata-se, portanto, de motivações políticas e sociais das mudanças que se articulam ao avanço do conhecimento científico e tecnológico, mas que ao mesmo tempo, sob muitos aspectos, o determinam.

Não é novidade que a ciência se transformou rapidamente em força produtiva no contexto da produção capitalista, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, situação que se intensificou no decorrer do século XX e que, ao final dele, atingiu um plano elevado e complexo, de tal forma que, hoje, com a automação e a utilização crescente da informática, o conhecimento se tornou matéria vital para o processo de acumulação capitalista. Isto traz consequências importantes não apenas para a produção em si, mas para toda a organização social.

O crescente interesse do capital pelo conhecimento produzido e pela produção científica o faz investir cada vez mais em setores



que antes lhes eram periféricos, como o da educação, não apenas porque ela própria tende a se transformar em mercadoria, mas também porque a competição exige a produção de conhecimento científico cada vez mais sofisticado, além do fato de que a introdução de inovações tecnológicas na base física, tanto quanto na organização das empresas, acaba criando novas demandas em relação aos trabalhadores. O conhecimento em geral e o conhecimento científico em particular tornam-se alvo de disputas acirradas e de investimentos vultosos, bem como de investidas ideológicas que tendem a transformá-los na chave de sucessos pessoais e empresariais.

No campo da ciência, as relações entre o Estado e o setor privado são marcadas ora pela luta com vistas à propriedade intelectual do conhecimento, ora pelas articulações entre ambos para a produção daqueles que lhes são mutuamente vantajosos. Tais articulações têm implicações quanto à definição de quem, nos planos nacional e internacional, produz o que em termos de ciência básica e ciência aplicada e de quem detém ou pode deter direitos de propriedade, distribuição e uso do conhecimento produzido. Na trama de tais articulações, as instituições de ensino superior são bastante afetadas, pois o papel social que lhes é atribuído passa a ser muito marcado por essas mesmas articulações, que ora carregam recursos vultosos para determinados setores do ensino, ora os retiram por força das opções que o Estado tem de fazer em relação a que tipo de conhecimento produzir e que tipo de ensino valorizar.

Esse é um ponto que merece destaque no âmbito da mesa em que este texto se inclui, pois nela se põe em debate não apenas a questão da escolha profissional, mas sua relação com uma possível “vocação científica”.<sup>5</sup> Uma interpretação possível de tal aproximação seria a de que interessa, no âmbito do processo educativo, ou

---

<sup>5</sup> As aspas são utilizadas para manifestar a estranheza quanto ao termo “vocação” empregado no contexto do debate sobre a escolha profissional. Nesse campo, já há algum tempo tal utilização foi alvo de críticas, pois faz supor a posse de um “dom” ou sugere um “chamamento”, contrariando a perspectiva de que as opções individuais por trajetórias escolares e/ou profissionais são socialmente produzidas. De tal produção participam os sujeitos, como subjetividades, mas não como expressão de uma “vocação”.

descobrir “vocações” para os estudos de natureza científica entre os alunos, encaminhando-os para atividades de iniciação científica, ou despertar neles interesse pela ciência e estimulá-los a trabalhar na sua produção. Evidentemente, a preocupação de aproximar os alunos da produção de conhecimento científico é meritória. Sobre isso não há o que discutir.

O que me parece importante nesse sentido é que, para além da valorização da ciência como trabalho intelectual, do necessário aprendizado de como produzir conhecimento científico e do cultivo da ética na pesquisa – aspectos, imagino, privilegiados nas atividades de iniciação científica –, outro aspecto merece receber o mesmo tipo de atenção, o de ajudar os alunos a entenderem a dimensão política da produção do conhecimento científico. Dito de outra forma, ajudá-los a entender que tal produção é guiada por interesses de diversas naturezas, e não apenas pela valorização do conhecimento em si mesmo. Interesses econômicos, políticos, sociais alimentam a produção de determinados conhecimentos e desestimulam a de outros. Verbas são alocadas para áreas e pesquisadores que convergem para tais interesses, e negadas a outros que não os satisfazem. Enfim, contrariamente ao senso comum, a ciência não é neutra, desinteressada ou mero desdobramento de novas descobertas no campo da tecnologia, por exemplo. E por isso também não é neutra a sua produção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

NOVAES, Regina; VANUCCHI, Paulo (org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Trabalho decente e juventude*. Resumo executivo. Brasília: OIT, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

# **OS DESAFIOS QUE A JUVENTUDE E O GÊNERO COLOCAM PARA AS PROFISSÕES E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO**

Maria da Gloria Bonelli

A iniciação científica no ensino médio antecipa o contato do jovem com a produção científica que até há pouco estava vinculada ao ensino superior e ao mundo profissional especializado. Tal iniciativa visa manter uma parcela da juventude na escola por um número de anos maior, qualificando-a e estimulando-a para esse conhecimento. Visando lidar com os desafios que a diferença etária e de gênero representa para a forma como o profissionalismo foi concebido tradicionalmente, voltado para o mundo adulto predominantemente masculino, serão abordados três desses desafios: os contrastes entre a busca de trabalho e a dedicação exclusiva à formação escolar; a valorização da prática e o desinteresse pela teoria; e a construção binária do masculino e feminino nas profissões e na ciência.

## JUVENTUDE, TRABALHO E ESCOLA

Falamos sempre em juventude, mas não há uma única juventude. Há uma multiplicidade de diferentes experiências de juventude. E, certamente, uma juventude que pode participar de um programa de iniciação científica é uma juventude muito diferente daquela que nem sabe o que a palavra juventude significa efetivamente, porque não tem a oportunidade de viver esse interregno entre ser criança e depois ser adulto e de enfatizar o que há de melhor na juventude, que é a ausência de compromisso e de grande responsabilidade. E que talvez, ilegalmente, já esteja inserida de forma ativa no mercado do trabalho informal – na maior parte, em condições muito precárias. Porém, há algo que talvez seja comum ou similar a uma grande parte da juventude: a experiência de uma enorme dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Essa é uma experiência que, ao que parece, de alguma forma marca esse conjunto de população, porque, segundo os dados consultados (Abramo e Branco, 2005), há três vezes mais desemprego entre a faixa de 16 e 24 anos do que na faixa de jovens com 25 anos ou mais. Há, digamos assim, um valor ao qual a juventude se apegua, o de não ter muitos compromissos ou muitas responsabilidades e de aproveitar essa fase da vida, principalmente para os que podem. Para os que não podem, aquilo talvez seja um sonho ou uma expectativa, mas há também uma preocupação muita aguda com o que vai acontecer em termos de inserção no mercado de trabalho. Esses dois aspectos podem estar combinados. Assim, ao mesmo tempo em que alguns destacam o que há de bom e específico em não se ter responsabilidade, outros revelam uma preocupação muito grande com a transição para o mercado de trabalho. Em dados de 2005, para cada 100 adultos com mais de 25 anos, 8 estavam desempregados e para cada 100 jovens de 16 a 24 anos, 24 estavam desempregados (Abramo e Branco, 2005). Essa é uma questão que mobiliza e preocupa.

Por outra parte, em alguns grupos familiares de certos estratos da sociedade brasileira existe a preocupação com o que aconte-

cerá ao jovem se ele ficar desocupado. A mãe se preocupa, o pai se preocupa e aí já começam a querer colocar o menino ou a menina numa atividade, para que eles se ocupem e não “desandem” na vida. As preocupações dos pais são sempre marcadas pelo gênero, pela diferença entre masculino e feminino: pensa-se que o rapaz pode desandar para uma coisa e a menina, para outra. E eles fazem certa pressão até para aumentar essa ideia de responsabilidade, querendo forçar o ingresso no mercado de trabalho para justamente aumentar a responsabilidade, ocupar o tempo e não deixar o jovem exposto. Essa atitude é mais aguda em determinadas classes sociais, mas atinge a classe média e a classe alta.

Nossa preocupação aqui é a de manter os jovens mais tempo na escola. Esse é um ponto básico para o crescimento intelectual, de instrução, de capacidade de produção científica, de produção nas áreas de desenvolvimento etc., o de ter uma população mais escolarizada. É evidente a necessidade de políticas públicas que favoreçam o ingresso do jovem no mercado de trabalho, assim como sabemos que, em alguns casos, o ingresso do jovem no mercado de trabalho representa o ganha-pão da família como um todo – se não o ganha-pão principal, pelo menos o complemento da renda daquela família.

Uma política pública não pode limitar-se a colocar todo mundo no mercado de trabalho. Por quê? Porque é possível que se coloque todo mundo no mercado de trabalho informal, não qualificado, um mercado de trabalho em que se fica naquela mesma posição para o resto da vida, sem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento tecnológico, pedagógico, científico, social, econômico, humanitário e de saúde do país. Uma política pública também precisa contemplar a diminuição das desigualdades de gênero, entre outras questões.

Um programa de iniciação científica precoce, que se inicia no ensino médio, evidentemente é uma oportunidade para que se enfoquem várias áreas estranguladas no Brasil atual. Uma das

consequências do programa seria diminuir a pressão sobre o mercado de trabalho, porque o jovem é mantido por mais tempo na escola – uma escola que talvez esteja mais próxima da preocupação e da necessidade desse jovem.

Para a juventude, a ideia de prática é central: parece que assim está existindo no mundo e fazendo alguma coisa; no entanto, com a abstração e a teoria os jovens costumam ter mais dificuldade. O jovem que entra no mercado de trabalho desempenhando uma atividade manual tem muita dificuldade de ultrapassar essa barreira e ingressar em uma atividade não manual.

Esse é um dado essencial no que diz respeito às possibilidades de desenvolvimento de jovens e crianças em termos de escolaridade, um desenvolvimento que já vem marcado por esse corte de onde se começa a vida no mundo do trabalho: se na atividade manual ou na atividade não manual. E a iniciação científica tem a vantagem de poder contemplar vários aspectos das políticas públicas relativas a esse estrangulamento no Brasil: impede que o jovem entre no mercado de trabalho tão cedo, mantendo-o na escola por mais tempo; qualifica e prepara o jovem para o mundo científico; e diminui as resistências à teoria, à abstração e à pesquisa.

Hoje em dia, o jovem é muito tentado, por meio da própria mídia, pelos valores dominantes na sociedade da qual ele faz parte. Há uma estética do consumo que substituiu aquilo que chamávamos de uma ética do trabalho (Bauman apud Guimarães, 2005), e essa estética se materializa em práticas que estimulam o jovem a consumir mais precocemente – que compre aquele tênis cobiçado, a moto, que vai pagar em várias prestações – e pressiona para que ele ingresse logo em uma atividade remunerada, atrasando suas possibilidades de avançar na escolaridade.

O mundo da ciência se organiza de uma maneira muito diferente. Por quê? Porque o básico da ciência, e o básico do que chamamos estudos acadêmicos de formação, é de longa duração: é uma formação que ocorre nos bancos universitários, nas faculdades, nas

escolas de ensino superior, onde se vai construir o que chamamos de carreira, num longo processo de amadurecimento que passou pela formação abstrata. É essa formação abstrata que dá à pessoa condições de generalizar e de aplicar, com base em sua capacidade de abstração, em múltiplas situações diferentes, coisas que ela aprendeu. A iniciação científica tem um peso justamente na diminuição da evasão, da baixa procura pelos cursos das áreas científicas em relação àqueles cursos que estão em maior sintonia com a atual estética do consumo: mídia, jornalismo, atividades que dão visibilidade, que dão aparente admiração rápida.

É evidente que a política de iniciação científica só pode ser aplaudida, embora entendamos que ela dá oportunidade apenas a um grupo seletivo, aqueles selecionados para o privilégio de viver essa experiência – que obviamente não está difundida no ensino médio de maneira geral, da mesma forma como não alcança todos os alunos do ensino superior.

Com a implementação de programas de iniciação científica no ensino médio, ocorre uma socialização mais longa desses alunos em valores que ressaltam a pesquisa científica, a descoberta, a solução dos quebra-cabeças teóricos que a ciência nos coloca. E que eles vão, de alguma forma, aprendendo.

O rapaz e a moça que começam a experiência da iniciação científica têm o privilégio de viver essa experiência que é começar a aprender o rumo da ciência no ensino médio. É verdade também que é uma porta de entrada num mundo profissional muito diferente.

## **PROFISSÃO: TEORIA E PRÁTICA**

No senso comum, profissão é ter um emprego, uma atividade ocupacional, uma remuneração, saber fazer alguma coisa – e é saber fazer com seriedade, com dedicação, com responsabilidade, com competência. Essa palavra se aplica a diversas situações, mas, na linguagem acadêmica da sociologia, profissão é um tipo de



trabalho que se diferencia de outros dois tipos de trabalhos (Freidson, 2001).

Um é o que chamamos de *trabalho no mercado da livre concorrência*, um mercado em que há menos fronteiras entre as áreas: hoje eu posso ter uma ocupação de vendedor – ser camelô de produtos piratas, por exemplo –, mas amanhã, se minha mercadoria for apreendida, posso mudar de área e trabalhar numa funilaria de carros. É uma concepção de trabalho que exige pouco investimento em formação prévia. Portanto, é um tipo de trabalho que também pode ser mais facilmente abandonado por outras atividades, assim como está muito sujeito à livre concorrência de outros trabalhadores que podem invadir a mesma área e desenvolver aquela mesma atividade. É um trabalho sujeito às regras da sociedade de classe e que, justamente por ser regido pelos valores liberais da competitividade, da concorrência e das disputas entre os trabalhadores, desfavorece o trabalhador.

Uma segunda maneira de organizar as atividades ocupacionais no mundo do trabalho é a forma *burocrática*, que é regida pela lógica da eficiência. Você entra numa instituição e vai progredindo de posto, sendo cada função bem especificada, realizada rotineiramente. É a instituição que regulamenta o seu funcionamento e você pode ir subindo naquela escala, e quem controla as regras de promoção é a própria organização. A pessoa começa como auxiliar administrativo, depois se torna administrador assistente, depois supervisor, depois gerente. Ela faz essa carreira e já não se transfere facilmente para outra empresa, porque o esforço e a fidelidade fazem parte dos critérios de ascensão. Muitas instituições – os bancos, por exemplo – tinham esse padrão de carreira, que atualmente está desaparecendo.

Já as *profissões*, por exigirem um longo investimento em formação – decorrente do domínio de um conteúdo de conhecimento abstrato –, formularam uma lógica, uma justificativa para si mesmas, pautada na proteção de seu mercado de trabalho. Só os qualificados por meio de formação específica podem exercer uma profis-

são, pois a qualificação oferece à sociedade a garantia de que estão mais preparados do que outras pessoas para empreenderem essa atividade complexa.

Em geral, essa garantia é dada por uma combinação de fatores. Um deles é o título universitário. Muitas vezes, também, são as associações profissionais que avalizam o conhecimento profissional, registram o diploma e dão a habilitação, aplicando um exame que dá direito ao exercício da profissão, como o da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), os dos conselhos federais de Medicina ou de Psicologia. Esses grupos têm legitimidade para argumentar que, em primeiro lugar, a sociedade vive uma complexificação dos conhecimentos de tal ordem que o cidadão, leigo em diversos assuntos, tem dificuldade para distinguir o charlatão do profissional e reduzir seus riscos. Por isso, ele recorre a esse sistema de profissões, que lhe fornece alguma proteção de que vai receber um serviço sério e qualificado, dado pelo título universitário.

As profissões fazem longos investimentos na formação e exigem uma garantia de que quem concorre no mercado profissional concorre em igualdade de condição. Não permitem que um não-titulado concorra naquele mercado, oferecendo, por exemplo, um serviço mais barato, que não repõe os custos da formação e oferece riscos ao cliente. O modelo de exercício das profissões é o do combate explícito à ideia de livre concorrência no mercado. Vários grupos de profissionais conseguiram monopolizar parcelas do mercado profissional. A profissão se aproxima muito da lógica da ciência, porque ela implica longos anos de investimento em formação nos bancos universitários, e essa formação é teórica, por mais que tenha atividades práticas ligadas a ela.

Num mundo tão premido pela estética do consumo, o jovem quer uma coisa mais rápida. Além disso, esse investimento tão longo em algumas carreiras, sem a garantia de que, depois da titulação, o profissional terá inserção fácil no mercado de trabalho, gera certa rejeição às profissões – em algumas ciências, por exemplo, na física, essa rejeição é profundamente evidente. E isso atua como um

fator desmobilizador, repelindo o interesse do jovem. A iniciação científica favorece um preparo para isso, e a própria relação candidato/vaga no vestibular é muito indicativa do que o jovem identifica como oportunidade de profissionalização. A área identificada por ele como de profissionalização mais rápida é a área para a qual ele corre - vê-se como ele está sintonizado com a nossa sociedade. Dizemos que o jovem é alienado, mas ele está totalmente ligado nessa estética. Se o ensino superior abre um curso tido como a profissão do futuro, os jovens correm para ele e a relação candidato/vaga do vestibular sobe. É o caso dos cursos de Relações Internacionais, Mídia, Computação. E outras profissões, como a física, a química? Essas estão em baixa, mas a iniciação científica poderia ajudar a difundir a ideia de ciência entre os jovens e alongar o período de dedicação a essas atividades.

## GÊNERO NAS CARREIRAS

Há diferença entre ser profissional homem e ser profissional mulher, ser cientista homem e ser cientista mulher, ser advogado homem e ser advogada mulher. As barreiras de gênero estão muito acentuadas e elas não mudarão no mercado de trabalho se não mudarem em casa, no ambiente privado, no ambiente doméstico. O mercado de trabalho não funciona em separado disso; ele está inserido na mesma sociedade e replica o modelo de gênero que acontece em casa. Portanto, é preciso mexer no modelo privado para que isso tenha um impacto no modelo da sociedade de uma maneira mais geral. Enquanto em casa os cuidados com a família, com as crianças, com os velhos, com os frágeis forem exclusividade feminina, o mercado de trabalho já partirá disso que eu chamo de um “*script* de gênero” (Feuvre e Lapeyere, 2005), que atribui exclusivamente à mulher os cuidados no mundo doméstico.

O outro lado desse *script* é a pressuposição de que a competência é monopólio masculino. E isso significa o quê? O homem,

se obteve o título universitário, o título profissional, já é dado como competente. É esse o pressuposto. Depois de entrar no mercado de trabalho, se ele fizer várias coisas erradas, aí começam a dizer que ele é incompetente e a sua competência vai sendo questionada.

Com a mulher ocorre o oposto. Ela obtém a sua formação, obtém o título universitário e, então, vai ter de começar a provar que é competente, provar que ela também pode, que tem capacidade. Há um *script* que organiza privado e público. O privado é exclusividade da mulher; o público é o reino do masculino. E o ingresso das mulheres no mercado de trabalho vem com esse *script* de gênero. A mulher não vai apenas para as profissões que chamamos de *guetos femininos* (Costa et al., 2008) – as profissões dos cuidados, cuidados dos frágeis, dos meninos, das meninas, dos velhos, dos doentes, da saúde e da educação; também existe uma sintonia das mulheres com as atividades culturais – a mídia e o jornalismo, com forte ingresso feminino – e o ingresso em atividades ditas masculinas, segmentando vertical ou horizontalmente o trabalho especializado.

Tanto a ideia de profissão quanto a ideia de ciência se consolidaram no século XIX e avançaram pelo século XX. E elas foram formatadas numa sociedade dividida pelo gênero. Assim, a profissão é uma construção totalmente masculina. O que é um bom profissional? Um bom profissional, além de dominar o saber de sua área, tem uma postura que marca a fronteira entre o *expert* e o leigo, porta aquilo que chamamos de “capital social”, um capital que facilita o trânsito dele em todos os setores. Ele começa numa atividade cujos mentores, os notáveis da atividade, são homens e apresentam os seus indicados, concentrando o capital social e favorecendo o ingresso masculino. Hoje em dia, o número de advogadas em formação no curso de bacharelado já é maior do que o de homens, mas o contingente masculino ainda é maior do que o contingente feminino na profissão, embora as mulheres estejam sendo mais aprovadas do que os homens. Então, há cinquenta e pouco por cento de homens na carreira e quarenta e tantos por cento de mulheres, mas é

óbvio que em mais uns quatro ou cinco anos vai haver um empate, porque as mulheres estão fazendo mais pontos no exame.

Por que as mulheres entram nessa atividade? Porque a própria atividade começou a montar uma organização interna em que é de seu interesse essa demarcação das diferenças de gênero (Bonelli et al., 2008). Por quê? Porque o Brasil tinha uma prática de advocacia que era pautada principalmente numa prática de escritório solo, de advogado no exercício liberal. Começou a haver um crescimento de um modelo de prática de advocacia muito centrado na forma norte-americana, a forma mais internacionalizada do exercício da carreira, com a construção de grandes sociedades de advogados. Essas grandes sociedades têm, na verdade, um grupo de advogados poderosos que contrata uma massa de advogados para trabalhar.

A sociedade de advogados tem um pessoal inteligente, conhece muito de legislação, e quem conhece a legislação sabe como lidar com ela. Assim, esses advogados fizeram um arranjo que organiza a sociedade em dois níveis: sócios e associados. Os sócios são os verdadeiros donos dos escritórios de advocacia; os associados são os assalariados, mas que não têm direitos de assalariados. Eles têm supostamente uma sociedade, uma participação de 0,00001% que, no final do mês, vai dar uns 3 mil reais de remuneração. Essa estratificação em torno da carreira foi permitida e facilitada por quê? Pelo ingresso das mulheres na advocacia. Há hoje um predomínio grande de sócios homens e de associadas mulheres. E vai-se vendo também as mulheres entrando numa carreira na qual tentam conquistar um espaço no mercado tradicional das especialidades do direito, enquanto os homens já estão migrando mais intensamente para as novas áreas do direito: direito de negócio, direito aeronáutico, direito de helicóptero (existem uns três escritórios de advocacia especializados nesse assunto).

Então, há uma movimentação e certa reprodução no mundo do trabalho daquelas características das divisões de gênero que ocorrem na sociedade de maneira geral. E fica evidente que, se não

houver mudanças no mundo da casa, será difícil mexer no mundo do trabalho. Temos a responsabilidade de pensar como vamos mudar o mundo da casa, seja para que nossos parceiros nos ajudem, seja também para que a mulher não tolha a participação do parceiro nessas atividades. Muitas vezes, reservamos o domínio do feminino para nós, não queremos muito dividir a preferência de nossos filhinhos, porque temos os nossos ciúmes. Uma coisa reforça a outra. Quando você vê um pai reclamando que a mãe não quer deixá-lo dar banho no recém-nascido, porque acha que ele vai fazer errado, isso também reforça as fronteiras entre masculino e feminino.

O que quero dizer é que a reprodução da divisão em gênero ocorre tanto pelos homens quanto pelas mulheres, e seria preciso diluir essas diferenças, misturá-las, para reduzir as marcas de gênero. É lógico que os homens estão numa posição dominante e isso intensifica a força que têm nessas atividades, mas nós podemos dar uma contribuição significativa. Eu penso que precisamos nos preocupar com essa possibilidade.

No mundo da experiência científica, na iniciação científica, também é importante superarmos as barreiras que as ciências duras – o nome já revela, obviamente, uma divisão viril do mundo – impõem às tais das ciências moles: ciência dura, ciência de homem; ciência mole, ciência de mulher. E muitas vezes querem dizer que ciência só é ciência se for do tipo duro; o que a ciência mole faz não seria ciência, seria outra coisa de menor valor. Essa barreira é inaceitável. O que fazemos é ciência, e se chama ciências sociais, ciência da sociologia. Por exemplo, vai-se dizer que não é ciência porque não é exata? Não, temos de travar toda uma disputa para afirmar que as ciências sociais são ciências. No meu entendimento, a iniciação científica tem de atingir as ciências humanas com essa terminologia, tem de haver um estímulo para isso. Houve uma conquista recente da obrigatoriedade do ensino de sociologia, filosofia e outras disciplinas da área de humanas no ensino médio. Isso é

outra oportunidade de o ensino atrair jovens de ambos os sexos para a profissionalização nessas áreas.

Outra forma de reduzir essas fronteiras é estimular na escola as jovens a aprenderem a gostar de algo diferente das atividades que marcam a feminilidade na nossa sociedade; poder mostrar também que há plena condição de a mulher se realizar, estar satisfeita e feliz nessas outras atividades; acabar com a rotulação que ajudamos a criar de que é preciso apagar as marcas do gênero feminino para fazer sucesso no mundo profissional, de que temos de sumir com as nossas características de mulher para fazer sucesso na carreira profissional. Infelizmente, as mulheres mais profissionalizadas, na sua maioria, fizeram isso que chamamos do apagamento do gênero. E depois elas têm de provar para as amigas que estão na mesma carreira, mas numa posição não tão destacada, que também podem ser mulheres. É um eterno ter de provar alguma coisa. Ter de provar, primeiro, que é competente para entrar e se manter no mundo do trabalho; depois, que sendo competente, também é mulher, também é feliz.

Vamos superando esses rótulos, esses estereótipos, e caminhando no sentido da possibilidade de uma sociedade mais igualitária, mesmo que tenhamos de nos deparar com certos dilemas. A iniciação científica é uma oportunidade de trabalhar esses valores desde cedo. Os(as) orientadores(as) e esses alunos e alunas têm uma excelente oportunidade de reflexão sobre tais situações e a reflexão é a bola inicial que chutamos para transformar o mundo em que vivemos, para transformar a sociedade. Temos essas vantagens na mão, temos a oportunidade de reflexão, temos uma oportunidade de transformação da sociedade, mesmo que lenta, pequenina, no nosso pedaço da iniciação científica, mas é um começo. A sociedade é construída mediante essas interações, e vamos dando os nossos passos. Se pudermos servir como referência para a redução desses estereótipos de gêneros, dos estereótipos do que é o mundo doméstico e do que é mundo da ciência profissional será um grande ganho para todos nós.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

BONELLI, Maria da Gloria et al. Profissionalização por gênero em escritórios paulistas de advocacia. *Tempo Social*, v. 20, n. 1, p. 265-290, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

COSTA, Albertina et al. Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

LE FEUVRE, Nicky; LAPEYRE, Nathalie. Les scripts sexués des carrières dans les professions juridiques en France. In: GIANNINI, Mirella (org.). *The Feminization of the Professions. Knowledge, Work & Society*, Paris, Thematic Issue, v. 3, n. 1, p. 101-126, 2005.

FREIDSON, Eliot. *Professionalism: The Third Logic*. Cambridge: Polity Press, 2001.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.





# **A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS E DESENVOLVIMENTO**

Wanda Maria Junqueira de Aguiar

O objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões sobre o processo de escolha e, mais especificamente, sobre o processo de escolha profissional. Sou psicóloga, trabalho com psicologia educacional e o enfoque teórico que utilizo para pensar e pesquisar essas questões é o da psicologia sócio-histórica.

Para falar sobre escolha, vou me deter em algumas questões iniciais. Ao falarmos da escolha humana e, no caso, da escolha do jovem, vemos como necessário, em primeiro lugar, apresentar nossa concepção de homem. Qual é a concepção de homem que adotamos nessa perspectiva da psicologia sócio-histórica? Como entendemos a relação do homem com o mundo? Como entendemos a questão, especificamente, da escolha e, junto com a questão da escolha, a questão da vocação?

Acredito que essa discussão pode contribuir, no caso dos professores, para o trabalho diário com os alunos, quando dis-

cutimos sobre o que fazer, que caminho seguir, o que estudar, que trilha seguir, mesmo depois de já estar dentro de um curso. Mas também pode contribuir para aqueles que trabalham especificamente com orientação profissional. São reflexões que talvez possam trazer alguma contribuição, da mesma forma, para os próprios alunos, no seu cotidiano, que, muitas vezes, enfrentam dúvidas sobre o que fazer, que caminho seguir, que vocação têm, se têm alguma vocação.

Começarei, então, pelo primeiro conjunto apontado, ou seja, a concepção de homem, de escolha, de vocação, pois não acredito na possibilidade de se discutir orientação profissional como se fosse um conjunto de técnicas simplesmente. Ao discutir orientação profissional, acreditamos que é fundamental indicar qual o referencial teórico e metodológico que nos orienta. Fazer orientação profissional não é juntar um monte de técnicas; é ter uma clareza inicial sobre que homem nós estamos imaginando, como esse homem se desenvolve, se transforma e aprende – e, portanto, como ele escolhe.

Tomando a concepção de homem, dependendo de como nós o vemos, seguiremos caminhos e propostas diferentes. O homem, na perspectiva que temos trabalhado, é visto como um ser social. Como tal, é constituído nas relações sociais. Assim, esse homem, além de produto da evolução biológica das espécies, é um produto histórico mutável e pertence, claro, a uma determinada sociedade. A nosso ver, esse homem é constituído na atividade e pela atividade. Na sua atividade no mundo, nas suas relações com os outros homens, nas suas relações de trabalho, ele vai se constituindo e produzindo a sua humanidade, a sua singularidade; ele vai se tornando homem nessas relações. E esse homem, portanto, em todas as suas ações, em todas as suas atividades, vai expressar essa humanidade que é historicamente construída. Acreditamos que o homem – imaginando um aluno, um professor –, em todas as suas expressões, revela a sociedade em que está, revela a ideologia, revela as contradições

sociais, mas, ao mesmo tempo, está revelando também os sentidos e significados por ele produzidos e, assim, sua singularidade.

O homem é social, histórico, mas também é singular. O homem vai expressar ao mesmo tempo em todas as suas atividades o social e o singular. E o que é isso? Como ele consegue ser social, histórico e singular ao mesmo tempo? Uma expressão que temos usado na psicologia sócio-histórica é que o homem e a sociedade vivem o que denominamos uma relação de mediação. Entendemos uma relação de mediação como uma relação entre dois elementos – o homem e o social – na qual cada um é diferente, não se dilui no outro. Nós não somos iguais ao social. É só olhar para nós: somos únicos, humanos. O social está colocado nos livros, cristalizado nos objetos da cultura, na construção de um prédio, enfim, a obra humana está condensada nos objetos da cultura. Nós, humanos, não somos iguais ao social. No entanto, o que dizemos é que homem e sociedade vivem essa relação de mediação em que se incluem e se excluem ao mesmo tempo. Refiro-me a um pressuposto do materialismo dialético que é a unidade dos contrários. Homem e sociedade são diferentes, se excluem, mas ao mesmo tempo se incluem. E como é que se dá esse movimento? Quando digo que eles se incluem, estou dizendo que o homem contém o social. Nós todos contemos o social em nós; ele está encarnado em nós. Por isso, todas as nossas expressões são sociais: aproximar-se de um curso, querer, gostar, não gostar, usar essa roupa ou outra, gostamos de tal tipo de música ou de outra. São expressões do indivíduo, mas são expressões sociais também. São expressões sociais porque esse indivíduo contém o social encarnado em si.

Existe um autor, muito importante para o meu pensamento, Vigotski (2001), que afirma que “o homem é quase social”. Ele é a expressão da sociedade. Todas as nossas expressões – Vigotski afirma – sempre têm uma colaboração anônima. Em qualquer coisa que façamos revelamos a nossa singularidade, mas revelamos também uma colaboração anônima: a colaboração do social. Essa

é a explicação de por que o homem e a sociedade se incluem. Eles são quase que a mesma coisa; no entanto, eles se incluem e se excluem ao mesmo tempo. E se excluem porque eles se diferenciam. Nesse momento, estamos reiterando a singularidade do sujeito que, ao se manter singular, marca a possibilidade de expressar o novo. Porque se fossemos apenas “o social”, quando o novo seria colocado? Quando teríamos a possibilidade de colocar o novo no social, de transformar a realidade? O homem se exclui do social, ou seja, ele é e não é o social porque ele é singular também. O homem expressa a sua singularidade, e é nesse momento que nele se coloca a possibilidade do surgimento do novo.

O novo, esse algo revelador da criatividade do sujeito, só se constitui porque o homem vive uma relação de atividade constante com o social. Como afirma Vigotski na sua obra *Imaginação e criação na infância*: “Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência.” (apud Smolka, 2009, p. 22).

O novo tem, portanto, como matéria-prima, talvez pudéssemos assim dizer, as relações sociais e culturais. O que quero destacar é que a constituição do plano individual não se dá por uma mera transposição do plano social para o plano individual. Nessa visão, é como se fosse possível ao indivíduo introjetar o social e, nesse processo, ele (o social) passar a existir no indivíduo da mesma forma que existe na realidade objetiva. Não é assim. Há um movimento que ocorre da seguinte forma: ao subjetivar a realidade social, eu a transformo em uma realidade de outra natureza, a realidade que diz respeito à dimensão subjetiva. Portanto, estou dizendo que o homem se constitui numa relação de subjetivação do social e objetivação da realidade subjetiva. E é nesse movimento que nós nos constituímos: sociais e individuais ao mesmo tempo. Portanto, nós não temos uma relação isomórfica com o mundo.

Existe outra expressão que Vigotski (2005) utiliza, que considero interessante. A de que esse movimento de internalização

do mundo é marcado por um “processo de revolução” nas funções psíquicas. No meu entender, quando falava em revolução, Vigotski estava realmente entendendo a profundidade dessa palavra, pois ele viveu a Revolução de 1917, período de fato revolucionário. Assim, segundo o autor, revolução no plano do sujeito pressupõe uma total reestruturação nas funções psíquicas. Revolução não é qualquer mudança. Quando o sujeito internaliza o mundo, existe uma revolução nas suas funções psíquicas ou, de outro modo, ocorre uma revolução na dimensão subjetiva. Portanto, esse social, que é a matéria-prima, não vai simplesmente ser engolido e, a cada momento, guardado em gavetinhas separadas, as gavetas das minhas experiências. Não é assim. Esses conteúdos têm uma integração com a dimensão subjetiva e será o sujeito, a partir da sua subjetividade, que vai se apropriar de determinada maneira da realidade social. Portanto, é nesse movimento que se constrói a singularidade – uma singularidade que também é histórica e socialmente construída.

Acredito que o sujeito é único e singular, histórico e social e, portanto, que ele constrói o seu sentido subjetivo sobre o mundo. A cada instante, estamos construindo sentidos e, acredito, a cada instante estamos escolhendo. O conjunto dessas reflexões que apresentei tem a intenção de afirmar que acredito que o sujeito escolhe. As condições em que ele escolhe, a materialidade que permite uma escolha com maior ou menor qualidade, com maior ou menor sofrimento para esse sujeito, devem ser discutidas. Aliás, estou dizendo que ele é *sujeito*. E isso é o que nos confere a condição de sujeitos e de humanos: a possibilidade de transformar a realidade do mundo material em realidade subjetiva. Sem isso, acredito que seríamos outra coisa.

Como ocorre, então, o processo de escolha? Estou afirmando que ele escolhe; no entanto, tenho clareza do perigo que essa afirmação encerra, pois sabemos a armadilha que significa nos pautarmos em concepções atravessadas pelo ideário liberal que afirma ter o sujeito autonomia, liberdade, fazer o que quer. E vemos muito

isso nos jovens. Quando trabalhamos com jovens, com frequência ouvimos afirmações como: *eu sou mais eu, ninguém faz a minha cabeça*. Como se o fato de se dizer que o social é determinante fosse uma vergonha, como se isso anulasse sua subjetividade. O que estou tentando dizer é o contrário: não quero anular a subjetividade, justamente porque acredito que o homem é capaz de viver e de fazer esse movimento de transformar o social em psicológico. Só que esse movimento contém como matéria-prima o próprio social.

É preciso tomar cuidado com essas armadilhas e, principalmente, com a questão de não nos deixarmos levar por afirmações ou explicações que colocam a existência da natureza humana aprioristicamente. Tal forma de conceber o humano o representa apartado da história, da sua classe social, do seu gênero – ou seja, descolado da materialidade que o constitui. No capítulo anterior, Maria da Gloria Bonelli mostra claramente quanto o gênero é um elemento constitutivo do sujeito e discute por que as mulheres se aproximam mais de algumas carreiras do que de outras. Qual a razão desse fenômeno? É porque elas são naturalmente mais inteligentes? Por que têm naturalmente mais competência para algumas profissões do que para outras? Na realidade, sabemos que existe uma cultura que foi colocando a questão da disciplina na mulher desde pequeninha: educada para obedecer, para não matar aula, para ser mais quieta na classe. As mulheres acabam desse modo tendo um outro percurso. Ao chegar a hora da universidade, muitas vezes os homens têm de trabalhar, de sustentar a família. A mulher, pelo papel e função que ocupa na casa, até pode ter a possibilidade de ir para a universidade. O que estamos vendo aí? O gênero constituindo homens e mulheres, quer dizer, a ideologia, os valores.

Enfatizo, desse modo, a necessidade de fazermos um esforço para não cairmos nas armadilhas que colocam a existência da natureza humana aprioristicamente, esquecendo que não somos nada à revelia do social. Assim, negamos a “natureza humana” e afirmamos a “condição humana”. Esse é um caminho para imprimirmos

uma visão mais dialética à constituição do humano. A nossa ideia é romper com as visões tanto subjetivistas quanto objetivistas. Os subjetivistas acham que o homem já nasce com determinada humanidade que o predispõe para carreiras de humanas, por exemplo. Então, as mulheres já nasceram para fazer psicologia, pedagogia, serviço social, e os homens já nasceram para fazer engenharia – se bem que, hoje em dia, o gene deve estar mudando porque as mulheres estão invadindo arquitetura, direito. Será que houve uma mutação genética? Seguramente, não é o caso. Essa visão subjetivista leva a uma naturalização, coloca o sujeito como já nascendo com condições subjetivas para isso ou aquilo.

Porém, também quero negar as visões objetivistas, aquelas que colocam o homem como um reflexo do social, que não levam em consideração a possibilidade da dialética interna, a possibilidade de o sujeito ativamente transformar o social em psicológico que é a marca da subjetividade humana – movimento esse que só existe e que só se constitui pela relação com o social e com a história. Reafirmamos, desse modo, a existência da dimensão da subjetividade.

No entanto, ainda com a preocupação de nos afastarmos dessas visões naturalizantes, quero trazer outra concepção que atravessa muitas das nossas conversas sobre a questão da orientação profissional, que é a noção de *vocação*. *Vocação*, na definição do *Dicionário Houaiss*: “É uma disposição natural e espontânea que orienta uma pessoa no sentido de uma atividade, uma função ou uma profissão” (2009). *Vocação* aparece, nesse sentido, como uma disposição natural. Quando se fala em *vocação científica*, não estou negando que os sujeitos, os jovens, todos nós, ao longo da nossa vida, construímos formas de ser, de pensar e de sentir que nos levam, em algum momento, a nos aproximarmos mais de uma vontade de ser biólogo, de uma vontade de ser médico; e chamamos isso de uma *vocação*, por exemplo, uma *vocação para a ciência*. Contudo temos aí um outro sentido da *vocação*. O que eu quero questionar e desmistificar é a visão de *vocação* como disposição natural e



espontânea. E não só desmistificar. Quero, dentro da perspectiva na qual trabalho, realmente negar essa concepção.

Em nossos trabalhos de orientação profissional, é muito comum encontrarmos jovens dizendo que querem seguir sua vocação, mas vocação naquele sentido de algo que está lá, escrito, desde que ele nasceu. É como se fosse uma marca que está não sei bem onde, se é no cérebro, no coração, no fígado; em algum lugar está marcado e cabe a ele descobrir. O jovem, em geral, quer fazer orientação profissional porque acredita que o orientador vai fazer um “abracadabra”, uma mágica, e vai descobrir aquilo que está inscrito nele e nem ele mesmo sabe. O que ouvimos muitas vezes é o jovem afirmar: *Eu faço um esforço e vou descobrir qual é a minha vocação*. É essa concepção que questionamos. Será que existe esse algo pronto, lá dentro, que um mágico vai descobrir? Ou eu vou construindo, ao longo da minha vida, as minhas aproximações, os meus gostos?

Ao adotarmos a concepção de vocação, anulamos do homem, a meu ver, a condição de sujeito ativo e criamos uma ilusão que provoca sujeição social. As abelhas e as formigas já nascem para serem rainhas, operárias etc., mas elas não são sujeitos de suas vidas. A que nasceu para ser operária vai morrer operária. Não estou dizendo que na nossa sociedade a transição entre as classes sociais seja muito fácil de se fazer. Operário talvez morra operário, mas nós possuímos a condição de sujeitos. Nós temos a condição de produzir o novo, de questionar, de criticar, de fazer infinitas indagações – claro, dependendo das condições objetivas; se elas permitem, favorecem ou não a construção dessas indagações.

Colocadas essas ressalvas, volto a afirmar que o sujeito escolhe, que o ato de escolher é uma das expressões únicas, singulares, sociais e históricas do sujeito e que o ato de escolher é revelador da subjetividade. Em última instância, que ele caracteriza o humano. Alguns autores da psicologia sócio-histórica, como Vigotski (2001) e Leontiev (1972), dizem que a escolha é o ato volitivo, é a maior expressão humana: a nossa possibilidade de imaginar, fantasiar, criar,

escolher, em última instância, é o que nos marca como humanos. Portanto, falar de escolha significa falar de um processo complexo e fundamental para o desenvolvimento do sujeito. Assim, coerente com as proposições que destaquei e que afirmam essa concepção de homem, dizemos que uma das nossas maiores tarefas é contribuir para que o jovem e para que nós mesmos compreendamos esse processo de escolha. Temos de buscar entender o processo constitutivo das escolhas, temos de buscar compreender as determinações ou as mediações que estão nos constituindo. Temos de compreender e resgatar a nossa história. Acredito que a discussão sobre escolha só pode ser enfrentada quando situada na trama de um debate que considere este histórico, este social, o ideológico – tudo isso junto e inseparável.

Temos a clareza também de que existem qualidades diferentes de escolha. Não tenho nenhuma dúvida sobre isso. É evidente, pois elas vão depender das condições objetivas nas quais o sujeito está inserido. A forma de escolher seguramente pode ser vivida como sofrimento, como tensão, como dúvida, como perda, como prazer, como alegria. Ela varia de intensidade dependendo de muitos fatores, como a qualidade e a quantidade de informações a que o sujeito consegue ter acesso. Depende também das condições objetivas de vida do sujeito, das condições econômicas, assim como das condições subjetivas no momento de escolha desse sujeito. Que momento ele está vivendo? Mais tenso, menos tenso, ansioso, deprimido? E tudo isso, é claro, não pode estar separado das condições objetivas. Portanto, as escolhas assim entendidas, mesmo tendo qualidades diferentes e acontecendo de maneiras diferentes, a nosso ver, acontecem.

Para melhor compreender o processo de escolha, vou destacar outra questão discutida por Vigotski. O autor utiliza a expressão *tendência afetivo-volitiva*. Para que possamos compreender o movimento de escolha de um jovem num processo de orientação específico, ou mesmo num trabalho de acompanhamento numa sala de

aula, seria interessante, para o autor, que colocássemos atenção em ou focássemos as tais tendências afetivo-volitivas. Quando Vigotski fala das tendências afetivo-volitivas, está afirmando que temos de olhar a constituição dos afetos e das vontades. Com isso, pretende-se evidenciar que, para compreendermos o processo de escolha e a sua constituição, temos de focar os porquês das ações humanas. Por que você escolhe isso? Por que você escolhe aquilo?

A ideia é buscar compreender os porquês da escolha. Estou denominando os porquês de tendências afetivo-volitivas. A resposta ao porquê pode parecer ser algo racional: quero fazer isso porque quero ganhar dinheiro; quero fazer isso porque quero ter *status*; quero fazer isso porque me dá prazer. No entanto, sabemos que não é tão simples assim. Sabemos que muitas vezes, diante de uma escolha, o jovem tem, num primeiro momento, explicações como essas que eu mencionei agora. São explicações muito fáceis de serem apreendidas, muito racionais, mas sabemos que os afetos e as vontades estão por trás, estão mobilizando esse sujeito e levando-o para este ou para aquele caminho. Vigotski diz que se quisermos responder ao último porquê de um conjunto de perguntas, temos de compreender o afeto e a emoção que mobilizam o sujeito. Em última instância, se eu quiser entender alguém, tenho de entender que afetos são esses que o estão mobilizando. Aqui também é importante fazer uma ressalva. Afeto e emoção nunca estão separados de cognição. Não trabalhamos dicotomicamente com nenhum conceito. O pensamento é emocionado. O pensamento, que é cognitivo, também é afetivo. Se quisermos compreender o porquê de uma escolha de alguém, temos de compreender a base afetiva, a base volitiva, e tudo isso está junto com o compreender o pensamento de alguém.

Pensando numa prática de orientação profissional,<sup>1</sup> não podemos nos contentar com as aparências, com essa primeira fala, essa primeira conversa. Ela é enganosa. É preciso buscar os processos constitutivos e, para isso, não podemos negar que as emoções

---

<sup>1</sup> Não aprofundarei aqui a discussão sobre prática, pois o tema será explorado por Silvio Bock, em outro capítulo.

são fundamentais e são elementos integrantes da subjetividade humana, portanto, essenciais para a compreensão da escolha. Trabalhamos com a ideia da indissociabilidade entre pensamento e cognição, entre objetivo e subjetivo. Assim, nossas perguntas para os jovens seriam: por que ele sente, por que ele age e por que ele pensa assim? Por que ele faz essa escolha? Por que ele age dessa maneira? Qual o processo de constituição dessa escolha? Acreditamos que com essas perguntas poderemos desvelar as verdadeiras relações que subjazem aos processos.

Destacamos neste momento, como um passo importante para a compreensão da escolha, a esfera motivacional. Quando falo em tendência afetivo-volitiva, ressalto a esfera emocional. Para discutir essa esfera, vou apresentar, rapidamente, duas categorias: *necessidade* e *motivo*, duas categorias que nos ajudam a compreender e iluminar esse movimento do sujeito. Minha intenção com isso é construir uma reflexão teórica que nos ajude, num processo de orientação, a entender o movimento que esse jovem faz de forma a que possamos contribuir para que ele realize esse movimento de apreensão de si mesmo. Não basta o orientador ter a clareza ou achar que tem a clareza. É preciso que ele tenha uma relação com o jovem, que tenha recursos para, num processo de orientação, criar a possibilidade de o jovem se questionar, se perguntar, buscar a sua esfera motivacional, ou seja, buscar aquilo que o está mobilizando para que faça o movimento que é dele, só dele, de mais ninguém, de escolher algo com uma clareza maior, com uma consciência maior.

E como as categorias *necessidade* e *motivo* como podem nos ajudar? Necessidade é entendida aqui como um estado de carência do sujeito que o mobiliza e que leva à sua ativação. Mobiliza o sujeito para que busque a satisfação dessas necessidades. E ele vai encontrar satisfação dependendo das suas condições de existência. As necessidades, desse modo, jamais poderão ser compreendidas como naturais. As necessidades são historicamente construídas, são engendradas no movimento histórico, social e político. Temos,

assim, que as necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais; um processo que é histórico e único ao mesmo tempo. É na relação com o social que o sujeito vai, ao configurá-lo e transformá-lo em psicológico, construir, durante esse percurso, as suas necessidades.

As necessidades são experienciadas de um modo muito específico. Por quê? Porque não necessariamente são codificadas e compreendidas na totalidade pelo sujeito mas, principalmente, porque as necessidades não são intencionais. Nós não paramos para pensar: eu quero ter uma necessidade de estar sempre junto com alguém; eu quero ter uma grande necessidade afetiva ou menor; eu quero ter uma necessidade de me projetar socialmente. Não temos essa intencionalidade total na construção de nossas necessidades. Elas vão sendo constituídas à medida que somos afetados pelo mundo e, nesse processo de afecção, vamos constituindo as nossas necessidades. Constituímos, portanto, algo que nos mobiliza e nos impulsiona. Acredito que a necessidade não vai exatamente dirigir o sujeito, e sim mobilizá-lo. É uma divisão quase que didática, obviamente, a de que o sujeito se mobiliza, cria um estado de desejo, um estado de insatisfação, buscando uma satisfação dessa necessidade e aí, na sua relação com o mundo social, na sua relação com os outros homens, esse sujeito significa algo que, do seu ponto de vista, satisfaz a sua necessidade, ou seja, aquela necessidade de ter *status*, de ser reconhecido, de ganhar dinheiro etc. Na relação com o social, o sujeito vai lendo os guias de estudante, aproximando-se de uma e de outra profissão, e num determinado momento afirma: olha, administração de empresas é perfeito para isso. De um modo sintético, podemos afirmar que o jovem significa a partir da sua subjetividade historicamente construída, a partir de uma necessidade também historicamente construída, a carreira de administração de empresas como aquela que satisfaz as suas necessidades. Ou seja, o mundo social ofereceu as possibilidades de satisfação da necessidade. Podemos afirmar que será na relação com o mundo material/social que o sujeito encontra o motivo da sua ação.

Estou colocando de maneira muito simples esse movimento. É uma explicação quase didática a que estamos fazendo agora. Porém, se quisermos compreender o porquê de administração, economia ou psicologia adquirirem um sentido subjetivo importante para alguém, temos de fazer muitos porquês. É preciso conhecer a história desse sujeito e tentar compreender quais necessidades foram constituídas e o estão mobilizando, qual foi o movimento que fez ao significar que este curso ou aquele vai satisfazer a sua necessidade. O que fica evidente é que a realidade social produz as necessidades e, ao mesmo tempo, produz as formas de satisfazê-las. Esse é um processo extremamente complexo.

A intenção posta em todo o percurso deste artigo foi a de discutir a importância de que o orientador, em sua relação com o orientando, e o professor, em sua relação com o aluno, criem as condições para que o jovem se aproprie de sua história, que ele faça um movimento de se aproximar o mais possível da compreensão das necessidades que o mobilizam para que analise com muito cuidado porque significou aquilo como sendo possível para satisfazer a sua necessidade. A nosso ver, esse movimento permite uma melhor condição para que o sujeito faça suas escolhas.

O que nós acreditamos - e gostaríamos que acontecesse - é que o processo de orientação não é simplesmente aquele em que o jovem escolhe uma profissão. É um processo de desenvolvimento, de transformação que permite ao sujeito se apropriar cada vez mais da sua história. Apropriar-se da sua história significa se apropriar da história social, significa tomar atitudes, escolher ações - inclusive, menos alienadas e que podem ser mais saudáveis visando a uma humanização e compreensão de si mesmo e do mundo cada vez mais profundas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1972.

VYGOTSKY, Lev. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 2005. V. 3.

SMOLKA, Ana Luiza. *Lev S. Vigotski: imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009. (Ensaio comentado).

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO: REALIDADE E DESAFIOS**

Carlos Artexes Simões

Os estudos sobre o ensino médio podem ser realizados de duas perspectivas. A primeira refere-se às pesquisas da fase etária que vai dos 15 aos 17 anos como época esperada de escolarização no ensino médio. Nessa direção, vários estudos demonstram a precária situação de escolarização desse grupo etário, com aproximadamente 10 milhões de brasileiros, e sua inserção de forma também precária no mundo do trabalho. Na segunda perspectiva, as pesquisas se referem à realidade do ensino médio como etapa final da educação básica, conforme preconizado pela lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Para além da permanente discussão sobre a falta de identidade do ensino médio e as finalidades de continuidade do estudo e da preparação para o mundo do trabalho, questões relacionadas às diversas demandas e à diversidade etária para atendimento no ensino médio, bem como à oferta com qualidade e à infraestrutura



para o atendimento refletem algumas das dificuldades para a universalização do atendimento da demanda potencial de 10 milhões de adolescentes com 15 a 17 anos, e de 20 milhões de jovens e adultos acima dos 18 anos, para essa etapa final da educação básica.

Muitos dados já estão disponíveis sobre a realidade escolar no Brasil. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) publicaram muitos estudos com dados quantitativos. Por sua vez, inúmeros programas são desenvolvidos, muitas vezes de forma fragmentada, para o atendimento aos grupos com dificuldades de escolarização. Também o Brasil apresenta grande desenvolvimento e investimento no sistema de avaliação nacional.

Em relação ao crescimento demográfico no país, os dados demonstram que a taxa de natalidade decresce aceleradamente, e a população está se estabilizando (a previsão é de 210 milhões de habitantes). Do ponto de vista da educação, isso significa um bônus demográfico que facilita a universalização do atendimento da educação básica.

Consideramos que a garantia do direito a uma educação de qualidade seja a política mais importante para a juventude. Curiosamente, as políticas da juventude enfatizam programas que corrigem as distorções e a defasagem de escolarização e aprendizagem sem a compreensão da centralidade que deve ter o ensino médio nas políticas para a juventude, a fim de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes. A emenda constitucional n° 59, que institui a ampliação da obrigatoriedade da escolarização para crianças e jovens de 4 a 17 anos como estratégia da universalização da educação infantil e do ensino médio, é, por isso, uma questão importante. Outra questão que ganha amplitude na agenda da política é a educação dos jovens e adultos no Brasil e a retomada da relação da profissionalização no ensino médio.

Atualmente, de uma população de 190 milhões de habitantes, temos 53 milhões de estudantes. O ensino médio perfaz 16% das

matrículas da educação básica. Entretanto, há um deslocamento das matrículas do ensino médio para a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). Como síntese do ensino médio no Brasil, temos hoje, aproximadamente, 25 mil escolas, 413 mil professores e, no ensino médio, 8,3 milhões de jovens no chamado ensino regular e 1,6 milhão na modalidade de EJA.

Do total de matrículas, temos mais jovens trabalhando e estudando do que só estudando. É uma realidade do país. Dos 34 milhões de jovens de 15 a 24 anos, 22 milhões participam da população economicamente ativa (PEA). Na economia informal, encontram-se 4 milhões de jovens exercendo um trabalho, muitas vezes não remunerado. E mais de 90% dos jovens recebem salários menores do que o salário mínimo. Temos 16% de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola, o que significa 1,6 milhão de jovens fora da escola. E, na faixa dos 17 aos 24 anos, são mais de 70% os que não estudam.

Considero importante colocar a questão da educação no campo pela grande desigualdade em relação ao atendimento do ensino médio na área urbana. O campo hoje tem apenas 200 mil matrículas do ensino médio e pouco menos de 60 mil jovens de 15 a 17 anos que estudam na própria área rural para um total de 1,9 milhão de jovens na faixa de 15 a 17 anos. Aqui existe uma realidade também bastante interessante que é o fenômeno dos jovens que não trabalham e não estudam. O Brasil tem 8 milhões de jovens de até 24 anos que não estão estudando e nem trabalhando. A taxa líquida (número de jovens de 15 a 17 anos estudando no ensino médio) é de 48%. Entretanto, tivemos uma grande expansão, visto que quinze anos atrás essa taxa era de menos de 20%. Já no campo, atualmente, é de pouco mais do que 20%.

Em relação à transição do ensino médio para o ensino superior, sabemos que no Brasil mais de 70% dos jovens que terminam o ensino médio não vão para o ensino superior. A taxa líquida do ensino superior no Brasil é muito baixa, menos de 20%, e menor

do que a de outros países da América do Sul, como a Argentina e o Chile. A taxa de conclusão no ensino médio é de 50%, ou seja, para cada dois estudantes que entram no primeiro ano, apenas um conclui o ensino médio. Perdemos, durante o ensino médio, 50% dos jovens; na prática, entram 3,5 milhões e saem aproximadamente 1,8 milhão. É essa relação que tem permanecido, apesar da ampliação das ofertas do ensino superior no Brasil.

Outra característica do ensino médio no Brasil é a heterogeneidade da faixa etária atendida no ensino regular e na EJA. O censo escolar e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007 revelam que mais de 4 milhões de pessoas acima de 18 anos ainda estão cursando o ensino médio chamado regular. Por outro lado, a faixa de 17 a 24 anos é a com maior crescimento na EJA de ensino médio, o que tem sido caracterizado como a “juvenização da EJA”. Por sua vez, temos uma dramática realidade do ensino noturno no ensino médio, que representa quase 50% do total das matrículas.

A oferta privada no ensino médio já representou 30% das matrículas; hoje corresponde a 12% do total. Não privatizamos as matrículas na educação básica no Brasil, mas estamos privatizando os serviços educacionais, os materiais didáticos e a gestão escolar. Só no estado de São Paulo, um terço das escolas públicas do ensino médio estão usando material apostilado comprado dos grandes grupos que produzem material didático. A privatização está no serviço educacional e não na matrícula em escola privada.

Outra informação significativa é o crescimento das matrículas de âmbito estadual. Como estava previsto na constituição e na LDB, a responsabilidade pela execução do ensino médio é da instância estadual. Nos últimos 18 anos, a rede estadual pública teve um crescimento de mais de 5 milhões de matrículas. A rede federal teve redução significativa nas matrículas, só recuperando-as recentemente com a expansão dos institutos federais e centros federais de educação tecnológica (Cefets). Apesar de não ter responsabilidade

pelo ensino médio, o sistema municipal também conta com significativo número de matrículas nesse nível de ensino – uma realidade rebelde na qual os municípios ainda têm 800 estabelecimentos e 163 mil matrículas, e não recebem nenhum recurso financeiro do governo federal ou estadual para isso. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) tende a pressionar o município para que não ofereça essa etapa educacional e assuma de forma mais significativa a educação infantil. Minas Gerais é o estado que reúne o maior número de matrículas no nível médio de ensino. Nesse estado, Belo Horizonte e Contagem são os municípios que registram o maior número de matrículas do ensino médio.

Outra situação inesperada é o grande número de matrículas no ensino médio magistério (antigo normal): são quase 200 mil matrículas, apesar de toda a legislação estabelecendo prazos para a sua extinção.

Em geral, o ensino médio regular tem apresentado pequena queda de matrículas nos últimos anos, o que tem ocorrido nas grandes regiões metropolitanas do Sudeste e na faixa etária acima de 18 anos. Por sua vez, no ensino técnico, a maioria tem acima de 18 anos – principalmente entre 20 e 24 anos. O ensino médio integrado, que, hoje, é uma política de governo, ainda representa um pequeno percentual do ensino médio e da oferta do ensino técnico. Hoje temos 11% das matrículas do ensino técnico na forma integrada, e somente 0,97% do total de matrículas do ensino médio está integrado à educação profissional.

Um dado alarmante é a questão da realidade socioeconômica do jovem de 15 a 17 anos no Brasil. De 10,2 milhões de jovens, a renda *per capita* familiar de 70% é de menos de um salário mínimo.

O desafio do ensino médio é a universalização do acesso aos adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos, sua permanência, e a garantia da aprendizagem significativa para todos. Para isso, é preciso superar a velha dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho

manual, reafirmando a perspectiva da formação integrada e a concepção da politecnicia: uma concepção ampliada no qual o ensino médio integrado se estrutura nos princípios do trabalho, da ciência e da cultura. Essa concepção não se aplica somente ao ensino médio integrado ao ensino técnico, que é uma das formas de instituir essa etapa educacional. Tenta-se superar a tensão entre a preparação para o mundo do trabalho e a dimensão propedêutica do ensino médio. O trabalho é uma dimensão de todo e qualquer ensino médio sem, entretanto, pretender a universalização da profissionalização.

Há um resquício da visão da lei nº 5.692/1971 e da teoria do capital humano que ainda predomina na sociedade. É necessário promover o ensino médio e suas finalidades não concorrentes de caráter formativo, formação da cidadania, de preparação para o mundo do trabalho e com condições de continuidade de estudos superiores conforme a LDB de 1996. Na lei nº 5.692/1971, a formação técnica reduzia a formação geral, e esse nível de ensino adquiria um caráter tecnicista.

Entretanto, a concepção avançada da LDB do ensino médio como etapa final da educação básica não promoveu a mudança curricular necessária. As diretrizes curriculares e os parâmetros curriculares nacionais com concepções híbridas não foram devidamente apropriados nas práticas pedagógicas.

As políticas educacionais devem considerar as diversas dimensões do processo, de modo a garantir a qualidade educacional da escola: financiamento, gestão democrática, formação de professores, material didático, infraestrutura, currículo adequado e metodologias de ensino. Atualmente, os programas de desenvolvimento do ensino médio representam um avanço para a sua universalização com qualidade. O Fundeb ampliou sua atuação para toda a educação básica; o Plano de Metas e o Plano de Ação Articulado (PAR) estabeleceram novo paradigma para a relação entre os entes federados, paradigma que criou um importante mecanismo de apoio técnico e financeiro para a União; o transporte e alimentação escolar

para o ensino médio; a expansão dos institutos federais; o programa Brasil Profissionalizado, de apoio específico às redes públicas estaduais; a banda larga nas escolas; o programa Dinheiro Direto na Escola de ensino médio; a política nacional de formação de professores; o programa do livro didático do ensino médio, entre outros.

Por fim, no esforço de garantir o ensino médio na agenda das políticas públicas e no sentido de considerar a questão curricular como fundamental e central para a melhoria da educação, o Ministério da Educação (MEC) lançou o programa Ensino Médio Inovador na perspectiva de apoiar as iniciativas inovadoras de organização curricular.



## **O ENSINO MÉDIO NA TRANSIÇÃO DA JUVENTUDE PARA A VIDA ADULTA**

Paulo Cesar Rodrigues Carrano

Muitas crianças, especialmente no início da escolarização, indagam seus pais, outros familiares ou os professores sobre as razões de se ir à escola. Qual a razão de se trocar os divertimentos e a companhia de familiares e amigos de brincadeiras pelas formalidades e deveres e pela sociabilidade regulada que caracterizam a instituição escolar? As respostas do mundo adulto, quase sempre, se dirigem a um futuro de recompensas que a dedicação aos espaços-tempos e afazeres escolares trará para os que aprenderem o “ofício de ser aluno”. A criança não tem ferramentas conceituais ou experiências próximas para rebater os argumentos. E, além do mais, mesmo se os tivesse, não teria escolha, visto ser a escolarização fundamental compulsória.

O que podemos dizer quando jovens estudantes, com longa experimentação dos ambientes e tempos escolares e condições de escolher, nos indagam da mesma forma? Para que estudar? O que ganho ficando na escola? Para que serve isso que estão tentando me ensinar? As respostas de sempre, prontas e empacotadas, e



dirigidas ao futuro de recompensas parecem não surtir muito efeito nos dias que correm: “Se não estudar, não será ninguém na vida”; “Quem não estuda não consegue um bom emprego”; “Quer trabalhar no caminhão de lixo?”. A resposta que ainda parece animar os espíritos vem a ser a de que o que é ensinado na escola de ensino médio é aquilo que será verificado nos exames e vestibulares que regulam o acesso ao ensino superior. Essa lógica de se lançar para o futuro os sentidos da aprendizagem e da presença na escola parecem ser, em grande medida, a causa das insatisfações dos jovens diante da escola e, conseqüentemente, o tormento de professores e administradores que precisam conferir sentido à presença cotidiana dos estudantes nos estabelecimentos escolares. É possível dizer que faltam ferramentas para o diálogo entre professores e alunos no tempo presente dessa *instituição futurista* e pouco sintonizada com as demandas do presente que chamamos de escola.

Parece haver um consenso nas análises críticas sobre a oferta do ensino médio, não apenas no Brasil, de que esse nível de ensino vive uma crônica crise de identidade. O ensino médio estaria permanentemente diante da encruzilhada que convida a divergentes caminhos relacionados com a formação cidadã: a qualificação para o mundo do trabalho ou a preparação para o ingresso no nível superior de ensino.

Existem muitas e significativas contribuições acadêmicas e de propostas de políticas públicas para o debate sobre a identidade do ensino médio. Entretanto, ainda são pouco numerosas ou mesmo marginais as iniciativas que buscam indagar os jovens estudantes sobre os rumos que o ensino médio deve seguir. Os estudantes fazem críticas aos currículos excessivamente teóricos e pouco práticos que lhes são oferecidos e também se ressentem de espaços de interlocução para que suas queixas sejam ouvidas. Os jovens reclamam da inadequação da prática docente, da falta de sentidos práticos sobre o que está sendo ensinado, da desorganização do espaço escolar e da falta de infraestrutura material e humana para a boa aprendizagem. A falta de escuta aos jovens por parte da escola em

relação aos “conteúdos programáticos” também pode fazer parte do rol de queixas que comumente escutamos dos jovens estudantes. E, vislumbrando a vida para além da escola, denunciam que o que lhes é oferecido como conhecimento se apresenta de pouca praticidade para os desafios que precisam enfrentar no mundo do trabalho. Os jovens consideram também um verdadeiro descompromisso da instituição quanto aos relacionamentos produtivos que poderiam ser estabelecidos entre a escola, os mercados de trabalho e a continuidade dos estudos em nível superior.

Para os jovens pobres, o aumento das taxas de cobertura de escolarização foi acompanhado da perda de qualidade da educação escolar. Na verdade, as escolas públicas, em sua maioria, são pouco atraentes, não estimulam a imaginação criadora e oferecem pouco espaço para novas experiências, sociabilidades, solidariedades, debates públicos, atividades culturais e informativas ou passeios que ampliem os territórios de conhecimento. Ou seja, além de todos os fatores exógenos (necessidade de buscar trabalho, insegurança nos territórios de moradia, maternidade e paternidade ainda na adolescência etc.) que vão atraindo o jovem e a jovem para fora da escola, o estar na escola não tem sido uma experiência feliz para muitos jovens. E, sem dúvida, a insatisfação com a escola já se apresenta como uma das causas sensíveis do abandono do curso da escolarização.

Ainda que a escola siga afirmando que é espaço de formação cidadã, algo parece não casar com aquilo que os jovens dizem. Ou seja, que a escola não abre espaço, nem estimula a criação de hábitos e valores básicos de participação.

Durante a elaboração de pesquisa nacional<sup>1</sup> sobre participação juvenil (Silva e Souto, 2009), ouvimos de muitos jovens de todo o

---

<sup>1</sup> A pesquisa *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*, coordenada pelas instituições brasileiras Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) e Instituto Pólis, foi desenvolvida com o apoio de uma rede de instituições parceiras - dentre elas o Observatório Jovem do Rio de Janeiro/Universidade Federal Fluminense (<http://www.observatoriojovem.org>) - e o financiamento da organização canadense International Development Research Centre (IDRC), tendo sido realizada entre julho de 2004 e novembro de 2005. Foram ouvidos(as) jovens entre 15 e 24 anos de idade, de sete regiões metropolitanas (Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo) e no Distrito Federal.

Brasil, em grupos de diálogo, que aquela era a primeira vez que tinham sido chamados para falar e emitir opinião sobre suas próprias vidas. Ou seja, nem dentro da família nem na escola tinham sido convocados a opinar sobre assuntos de seus interesses.

A análise que podemos fazer é a de que a escola busca educar para a cidadania mais ampla, mas não pratica a cidadania escolar dentro dela; nesse sentido, apresenta-se como um laboratório de socialização política e cultural esvaziado de sentido prático. Fora da escola, os jovens praticam espaços-tempos de socialização que constituem “mundos” e culturas os quais, em grande medida, são desconhecidos por escolas e educadores e, não raras vezes, entram em choque com a racionalidade e os sentidos de existência da instituição escolar.

Outro aspecto que colabora para a fragilização da escola de ensino médio se relaciona com a escassez de recursos sociais ou suportes (de famílias e governos). A escolarização média deveria ser vivida com a tranquilidade necessária por aqueles que se encontram em processo de formação e consolidação de suas escolhas biográficas e profissionais. As pressões para o ingresso cada vez mais precoce na vida de trabalho remunerado levam ao difícil convívio entre trabalho desprotegido e estudo desvinculado das relações de trabalho, situação que gera cansaço, angústia, dispersões de sentidos e, no fim das contas, a evasão da escola. Além do mais, as oportunidades de continuidade dos estudos e de inserção profissional são insuficientes para a elite da *minoría sobrevivente* (Mello, 1999)<sup>2</sup> que consegue concluir essa etapa do ensino.

É essencial, portanto, que a escola seja *suporte existencial* que contribua para a superação da prova – no sentido de provação ou desafio – que é a realização do processo de escolarização. Os suportes podem ser definidos como a relação entre recursos subjetivos que os indivíduos conseguem articular para que se sustentem a si

---

<sup>2</sup> Nesse texto, que se tornou referência na análise das estatísticas educacionais, Guiomar Namó de Mello forjou a expressão “*minoría sobrevivente*” definindo, com ela, a baixa taxa de matrículas (30%) de jovens entre 15 e 17 anos que conseguiam ingressar no ensino médio.

mesmos e o entorno social existente, na forma de redes e de apoios materiais e simbólicos. Um suporte não se define, então, apenas como um apoio material, pois ele pode ser mesmo uma relação afetiva ou uma representação – um personagem literário, por exemplo – que contribua para apoiar o indivíduo na tarefa de sustentar-se no mundo (Martuccelli, 2007).

Não seria parte da “crise de identidade” do ensino médio a crise também de compreensão sobre as identidades juvenis que circulam pelo ambiente escolar? Até que ponto é possível seguir pensando no aluno apenas como objeto em permanente preparação para futuros profissionais cada vez mais incertos? Em que medida as representações dominantes sobre os jovens e a juventude presentes nos circuitos do mundo adulto dão conta das especificidades, necessidades e potencialidades históricas desse ciclo de vida, hoje? Em outras palavras, é preciso indagar se o professor e a instituição conhecem, não apenas individualmente, mas social e antropologicamente o sujeito histórico – jovem contemporâneo – que frequenta a escola e que enfrenta desafios inéditos para realizar a sua transição para a vida adulta. As sociedades organizadas no modo de produção capitalista geram “riscos sociais” sistêmicos ao mesmo tempo em que produzem a ideologia da interiorização do fracasso. As más escolhas pessoais e os desempenhos individuais insatisfatórios diante dos múltiplos espaços-tempos de competição seriam as causas principais das trajetórias de vida truncadas ou mal equacionadas. Em última instância, o insucesso seria resultante da baixa capacidade do indivíduo para produzir competências e biografias suficientemente adequadas ao enfrentamento dos desafios estruturais nos quais ele pouco pode interferir.

Julgo ser necessário aos educadores compreender os processos sociais e culturais contemporâneos produtores dos jovens de hoje e os entraves com os quais eles se defrontam para conquistar autonomia. As culturas juvenis estão na escola e esse é outro tema de tensões constantes. O desconhecimento e a incompreensão sobre

os seus significados para a vida dos jovens é fonte não apenas de ruídos na comunicação, mas também de sacrifício de experiências que poderiam ser potencializadas para aprendizagens no espaço-tempo escolar.

Distintos modos de ser e estar dos jovens expressam suas formas e conteúdos de relacionamento com o mundo. As maneiras de falar, fazer, vestir, cantar, dançar, produzir conhecimentos, navegar e se relacionar pela internet podem parecer estranhas aos adultos, que, sem tentarem compreender significados, rejeitam aquilo que consideram inadequação de comportamento. Muitos jovens não visualizam espaços abertos nos quais possam compartilhar suas experiências, que vão além dos limites escolares e que configuram territórios existenciais plenos de significados, gostemos ou não dos mesmos. Assim, as dificuldades encontradas pelos educadores nas práticas escolares podem ter origem na falta de compreensão sobre as vivências não escolares nas quais os sujeitos jovens articulam seus territórios, que não são apenas físicos, mas também simbólicos.

Sposito (2007) afirma que é possível compreender as dimensões que transcendem a perspectiva escolar quando nos abrimos para o conhecimento sobre como os jovens se apropriam do social e adquirem redes de sociabilidade e interações que se distanciam dos modelos educacionais, trazendo para o interior da escola particularidades únicas adquiridas no convívio com os outros.

O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir no interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar [...]. A autonomização de uma subcultura adolescente engendra, para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade

adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo. (Sposito, 2007, p.19-20)

Estabelecer práticas de escuta e reconhecimento sobre os jovens pode significar a construção de pontes de entendimento entre professores e alunos. A prática do diálogo possibilita a construção de caminhos para aprendizados significativos. Os conteúdos da aprendizagem necessitam ser tão contemporâneos – mesmo quando tratam do passado ou da memória – quanto os próprios jovens. As idealizações sobre os jovens do passado – que teriam sido mais participativos, interessados e interessantes do que os jovens de hoje – costumam entrar em choque com os sujeitos corpóreos com os quais precisamos dialogar no presente.

É no sentido do que foi esboçado acima que este ensaio busca trazer elementos para a reflexão sobre as condições contemporâneas (sociais, econômicas e culturais) que concorrem para a constituição do jovem aluno do ensino médio. E da mesma forma, procura indagar sobre o lugar que o ensino médio pode ocupar na transição dos jovens para a vida adulta.

## **O ENSINO MÉDIO E SUA EXPANSÃO DEGRADADA**

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta como finalidades do ensino médio: a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando a continuidade dos estudos; b) a preparação para o trabalho e a cidadania; c) o aprimoramento do educando (ético, intelectual e crítico); e d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (teoria e prática). Um breve olhar nas precárias condições de oferta e em alguns indicadores dos resultados da escolarização média na rede pública, majoritariamente a cargo dos governos estaduais, indica que essas finalidades gerais,

assim como as diretrizes curriculares nacionais, não conseguem garantir a unidade e a qualidade da oferta educacional no país.

A universalização do ensino fundamental, em que pese o desafio de se assegurar a qualidade da formação, teve como consequência a expansão das matrículas no nível subsequente: o ensino médio. A escola de ensino médio, que historicamente foi escola de poucos, cresceu em número de matrículas, mas não se expandiu de forma a assegurar a qualidade humana e material de sua oferta.

Para Beisiegel (2002), o caráter de improvisação e emergência foi caracterizado por:

Instalação de escolas em período noturno em prédios de grupos escolares. Improvisação de professores, provimento de claros docentes com pessoal não habilitado, falta de funcionários, baixos salários etc. Não foram investidos no ensino os recursos exigidos pela dimensão do processo de democratização das oportunidades. A expansão do atendimento escolar nos diversos níveis da escolaridade desenvolveu-se sob a pressão de permanente escassez de recursos financeiros, materiais e humanos. (Beisiegel, 2002, p. 7)

Aquilo a que assistimos ao longo das duas últimas décadas foi a tomada de medidas emergenciais que muito precariamente atenderam à demanda crescente dos novos públicos que chegaram ao ensino médio. A expansão das matrículas, ainda que da forma precária acima referida, não pode ser caracterizada como universalização desse nível de ensino. Além do expressivo número de jovens em idade de cursar o ensino médio fora da escola, há a gritante desigualdade de desempenho entre estudantes de estabelecimentos públicos e privados – com maior desvantagem para os primeiros. Existe uma tendência de estagnação e queda nas matrículas nesse nível de ensino.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2006 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007),

o acesso ao ensino médio é profundamente desigual. Consideradas as pessoas com idade de 15 a 17 anos, dos 20% mais pobres, apenas 24,9% estavam matriculados, ao passo que, dos 20% mais ricos, 76,3% frequentavam essa etapa do ensino. Apesar do aumento constante no número de matrículas no Nordeste e da redução no Sudeste, para o mesmo grupo etário os índices em 2006 eram, respectivamente, 33,1% e 76,3%. O recorte étnico-racial demonstra que apenas 37,4% da juventude negra tinha acesso ao ensino médio, contra 58,4% branca. Entre os que vivem no campo, apenas 27% frequentavam o ensino médio, contra 52% da área urbana (Krawczyk, 2008, p. 5).

A expansão degradada da escola e a fragilidade da oferta da escolarização para a maioria da população se apresentam como a expressão de uma *cidadania escolar* (Brandão, 2009) insatisfeita, ou seja, como falha da instituição republicana, que deve se ocupar de atividades específicas e inerentes ao processo de socialização escolar – escolarização – que não são supridas por outras instituições da sociedade, tais como a família, a Igreja, os partidos políticos, os centros culturais e esportivos etc. O conceito de cidadania escolar está ligado à noção de que os participantes desse espaço realmente podem ser sujeitos de direitos e deveres, além de participar efetivamente na construção da escola, a fim de que a mesma tenha sentido real.

No Brasil vivem cerca de 50,2 milhões de jovens, o que representa 26,4% da população brasileira. São aproximadamente 14 milhões de jovens (30,4%) na faixa etária de 15 a 29 anos com renda familiar mensal *per capita* de até 102 dólares.<sup>3</sup> As desigualdades regionais no país fazem os jovens do Nordeste ter renda ainda menor, havendo um total de 53,4% de jovens nordestinos pobres. Também nessa região, dos 27,2% jovens que vivem em áreas rurais, 74,4% eram pobres.

Os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação

---

<sup>3</sup> Estimativa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) (Castro, 2008) com base na análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008).



de necessidades materiais e simbólicas para parcela expressiva dos jovens das classes populares.

As taxas de desemprego são três vezes maiores entre os jovens em comparação com a população adulta. São cerca de 4,6 milhões de jovens desempregados. No ano de 2007, o desemprego entre os adultos estava na faixa de 4,8%; entre os jovens de 15 a 29 anos, porém, atingia 14%.

Ainda que o acesso à educação escolar no Brasil tenha se ampliado, especificamente na etapa de ensino fundamental, com nove anos obrigatórios, a maioria dos jovens brasileiros experimenta dificuldades para prosseguir seus estudos e, principalmente, de fazê-lo sem os atrasos provocados por repetências em séries cursadas e abandonos do ano letivo; 27% dos jovens de 18 a 24 anos não completam o ensino fundamental (de nove anos) e outros 27%, apesar de terem completado o ensino fundamental, não ingressam no ensino médio, ou se ingressam, não o concluem. Isso faz que mais de 54% dos jovens brasileiros não possuam as qualificações formais para ingressarem no ensino superior. Em números absolutos, são mais de 12 milhões de jovens que não concluem o ensino médio. Somente 16% dos jovens atingem o ensino superior e, em sua ampla maioria, o fazem em estabelecimentos particulares de qualidade inferior à do ensino universitário público, cujo acesso é feito por processo seletivo altamente competitivo e que privilegia os jovens das classes médias e superiores, que obtiveram melhor formação escolar.

É preciso evidenciar que a expansão do acesso não anula, contudo, aquilo que é sabido na sociologia da educação e que diz respeito à desigualdade de chances e ao papel que a escola assume, numa sociedade desigual, de distribuir legitimamente os indivíduos dentro de posições sociais também desiguais. Uma escola será mais ou menos justa na medida em que conseguir criar condições para elevar as condições dos estudantes mais frágeis (Dubet, 2009). E será especialmente justa caso consiga apoiar aqueles que entram

no jogo da escolarização em condições de desvantagens nos capitais socioculturais e desprovidos das ferramentas para alcançar aquilo que se espera que os alunos adquiram como aprendizagens no processo de escolarização. Da mesma forma, o sociólogo francês acima citado reconhece que a justiça dos sistemas escolares depende, em grande medida, de políticas eficazes de formação profissional – não apenas no âmbito escolar – e de provimento de empregos para os jovens.

## A TRANSIÇÃO DA JUVENTUDE PARA A VIDA ADULTA

Desde o início da disseminação da escola de massas na Europa do século XVIII, a juventude vem representando um período de *espera formativa* relacionado com o objetivo da preparação para a entrada na vida adulta. No campo da psicologia, surgiu a noção da adolescência como um período que encerraria um momento, que viria logo após o término da puberdade, de crise e de reconfiguração da personalidade. Para Stanley Hall, em seu clássico estudo *Adolescence*, publicado em 1904, a adolescência é um traço universal de um amadurecimento biológico que representa um segundo nascimento para o indivíduo no curso de sua vida psicológica e sexual. Hall definiu, assim, a vida na adolescência como sendo “*Sturm und Drang*”: tempestade e assalto. Margareth Mead (1975) relativizou a pretensa universalidade da adolescência como crise de transição. Em seus estudos antropológicos na ilha de Samoa com crianças e jovens mulheres, de 9 a 20 anos, demonstrou que a passagem da infância à adolescência se identificava naquela cultura muito mais com uma transição suave do que pelo estado de agitação, ansiedade e crise definido por Hall para os Estados Unidos.

As abordagens de orientação sociológica sobre a juventude se diferenciam dos primeiros aportes da psicologia, os quais se centraram no corpo biológico (Galland, 2009). As abordagens sociológicas da juventude – que coincidem com a massificação da escolarização,

a qual passa a classificar toda uma faixa etária como alunos ou estudantes – surgem com os trabalhos pioneiros de Talcott Parsons do princípio dos anos 1940. Ao fim da Segunda Guerra Mundial, inicia-se um período que pode ser classificado como “culturalista”. Os estudos de Edgar Morin sobre o “fato juvenil” e a “cultura jovem” e os movimentos estudantis dos anos 1960 expressam esse momento. A juventude passa a ser analisada como subcultura específica. Esse paradigma é criticado por Pierre Bourdieu e pelos integrantes de sua escola de análise sociológica. Para Bourdieu e seu grupo, as faixas etárias seriam formas de designação social que grupos concorrentes se autoatribuiriam – os jovens, os velhos – para preservar ou assegurar sua preeminência na sociedade. Assim, pensar a análise das faixas etárias apenas como subculturas revelaria uma restrição analítica.

Uma nova geração de sociólogos compreende a juventude como uma passagem entre outras fases da vida, como um período do ciclo de vida, e não mais apenas como uma subcultura isolada do resto da sociedade ou, ainda, como questão puramente ideológica. Assim, as questões sociológicas acerca da juventude se relacionam com a busca do entendimento sobre como se divide e representa essa fase da vida, como ela é definida na sociedade, que etapas a caracterizam nos diferentes grupos sociais, de que forma essa fase se articula e evolue no tempo e também como os jovens encaram e experimentam a entrada na vida adulta.

Alguns outros autores, contudo, realizaram importantes pesquisas que demonstraram serem os jovens sujeitos sociais e históricos capazes de articular culturas próprias de seus grupos de idade – *culturas juvenis* (Feixa, 1998 e 2000; Reguillo, 2000 e 2003; e Pais, 2003a e 2003b).

A “questão juvenil” vem ocupando, nas últimas duas décadas, um lugar de significativa relevância no contexto das grandes inquietações mundiais, e isso se expressa tanto em preocupações mais gerais relacionadas com a inserção dos jovens na vida adulta

quanto em âmbitos específicos que relacionam os jovens com as famílias, a educação, o mundo do trabalho, a sexualidade, as novas tecnologias, as drogas e a violência, dentre outros aspectos.

Uma das características de nossas sociedades contemporâneas é a velocidade das mudanças nas esferas da produção e da reprodução da vida social. Sem dúvida, os jovens são atores-chave nesses processos: interagem com eles como protagonistas e beneficiários das mudanças algumas vezes; outras vezes sofrem os prejuízos de processos de “modernização” produtores de novas contradições e desigualdades sociais.

As preocupações com a juventude se orientam em grande medida pela percepção de que as próprias sociedades se inviabilizariam com a interdição do futuro das gerações mais jovens. Sobre essa *juventude ameaçada* se depositam também as esperanças da renovação, muitas vezes idealizando-se uma “capacidade natural” dos jovens para a transformação e a mudança.

Para Melucci (1994), ser jovem não é tanto um destino, mas implica a escolha de transformar e dirigir a existência. É nessa perspectiva que os jovens são considerados a ponta de um *iceberg* que pode explicar as linhas de força que alicerçarão as sociedades no futuro (Melucci, 2001 e 2004). Hoje, eles possuem um campo maior de autonomia diante das instituições do denominado “mundo adulto” para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Há uma rua de mão dupla entre aquilo que os jovens herdaram e a capacidade de cada um construir seus próprios repertórios culturais.

Sem desconsiderar os pesos específicos das estruturas e condicionamentos sociais, um dos princípios organizadores dos processos produtores das identidades contemporâneas diz respeito ao fato de os sujeitos selecionarem as diferenças pelas quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz a identidade ser muito mais uma escolha do que uma imposição. Hoje uma das mais importantes tarefas das instituições é contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir

os seus próprios acervos de valores e conhecimentos, os quais já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. O peso da tradição se diluiu e os caminhos a seguir são mais incertos.

A sociedade se vê atravessada por processos societários inéditos como consequência de mutações de natureza global. Um tempo histórico de *aceleração temporal* estaria criando uma *nova juventude* (Leccardi, 2005). Essa se desenvolveria em contextos não só de novas alternativas de vida originadas pelo desenvolvimento científico-tecnológico e pelos novos padrões culturais nos relacionamentos entre as gerações, mas também de riscos e incertezas de um processo de globalização marcado pela desigualdade de oportunidades e pela fragilização dos vínculos institucionais. Para Leccardi, a velocidade contemporânea tem consequências marcantes na vida das instituições e nas construções biográficas individuais, forçadas a uma contínua mistura.

O debate conceitual sobre os jovens e a juventude assumiu distintas configurações que orientam diferentes maneiras de pensar a juventude. A definição pelo corte de idade é uma maneira de se definir o universo de sujeitos que habitam o tempo da juventude. É um critério variável que muda de país para país. Na América Latina, em virtude de mudanças societárias de natureza global no mundo do trabalho e na configuração das instituições, vai se estabelecendo o consenso de que até os 29 anos de idade os indivíduos devem ser considerados jovens.<sup>4</sup> Ainda que a definição da juventude por idade encontre no aspecto da maturidade biológica elementos objetivos cuja delimitação se reveste de importância – notadamente quando se pensa em contagem de população, definição de políticas e recursos orçamentários –, compreender os jovens apenas pelo fator idade seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades.

---

<sup>4</sup> O Congresso Nacional, em 13 de julho de 2010, aprovou a proposta de emenda à Constituição (PEC) nº 42/2008, relativa à juventude, que insere na Constituição o termo “juventude” e estabelece a faixa etária de 15 a 29 anos para essa população. Sobre a PEC da juventude, ver: [www.juventude.gov.br](http://www.juventude.gov.br).

E mesmo as contagens censitárias e sondagens reagem às transformações ocorridas nos planos econômicos, culturais e políticos. Recentemente, o Istituto Iard,<sup>5</sup> importante instituto italiano de pesquisas e sondagens sobre a realidade dos jovens, alterou a coorte superior de suas pesquisas até a faixa dos 34 anos, na busca de capturar a dinâmica social daqueles indivíduos que prolongam a juventude por não encontrarem os caminhos de trânsito social e econômico para a vida adulta: jovens que permanecem na casa dos pais por opção, que prolongam o período de formação escolar ou experimentam a dependência econômica familiar provocada pela retração nos níveis de emprego no quadro do desemprego estrutural globalizado.

Sem desconhecer outras maneiras de se enxergar a juventude, autores enfatizam os processos de transição para a vida adulta e centram análises nos diferentes processos culturais e históricos que configuram as novas gerações de adultos (Dubet, 1996; Galland, 2009; Attias-Donfut, 1996; e Pais, 2003a e 2003b). A combinação entre distintas maneiras de enxergar a questão juvenil colabora para a tentativa de responder à pergunta sobre quando alguém deixa de ser jovem e atinge a vida adulta. Essa resposta, que não pode ser dada definitivamente, depende tanto dos indicadores relativos às transformações vividas pelo corpo jovem biológico quanto daquilo que se refere aos dados sociais objetivos e às representações que cada sociedade empresta ao conceito de jovem e juventude. Em outras palavras, trata-se da idade objetiva medida em anos de vida em combinação com as representações sociais feitas sobre as idades.

Um dos traços mais significativos das sociedades ocidentais é o fato de crianças e jovens passarem a ser vistos como sujeitos de direitos e, especialmente os jovens, como sujeitos de consumo. A expansão da escola, a criação do mercado cultural juvenil exclusivo e a postergação da inserção no mundo do trabalho são marcas objetivas da constituição das representações sociais sobre o ser jovem

---

<sup>5</sup> Ver: <http://www.istitutoiard.it/intro.asp>.

na sociedade. A plena realização desse ideal de jovem liberado das pressões do mundo do trabalho e dedicado ao estudo e aos lazeres é objetivamente inatingível para a maioria dos jovens. Entretanto, esse ideal-tipo de vivência do tempo juventude é visivelmente existente no plano simbólico.

Bourdieu (1983) afirmou que a juventude é apenas uma palavra, trazendo a reflexão sobre a necessária relativização histórica e social desse ciclo de vida, que não pode ser enxergado como uma coisa em si, mas deve ser visto em seu aspecto relacional no contexto dos diferentes grupos sociais, sociedades e classes de idade. Somos sempre o jovem ou o velho de alguém, disse também o sociólogo francês. Porém, é preciso considerar que “juventude” é noção produtora de sentidos e contribui para o estabelecimento de acordos e representações sociais dominantes.

As passagens entre os tempos da infância, da adolescência, da juventude e vida adulta podem ser entendidas como “acordos societários”. De certa forma, as sociedades estabelecem *acordos intersubjetivos* e normas culturais que definem o modo como o juvenil é conceituado ou representado (condição juvenil). Em algumas sociedades, os rituais de passagem para a vida adulta são bem delimitados e se configuram em ritos sociais. Em nossas sociedades urbanas, principalmente, as fronteiras encontram-se cada vez mais borradas e as passagens entre épocas geracionais não possuem marcadores precisos.

Anteriormente, algumas dimensões marcavam o fim da juventude e a entrada dos jovens no mundo adulto: terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir a própria moradia e família, casar e ter filhos. Essas são “estações” de uma trajetória societária linear que não pode mais servir para caracterizar definitivamente a “transição da juventude para a vida adulta”. A perda da linearidade nesse processo pode ser apontada como uma das marcas da vivência da juventude na sociedade contemporânea. Pais (2003a e 2003b) denomina de “tipo ioiô” esse processo de passagem das formas lineares de transição para passagens de

características inéditas, reversíveis ou labirínticas. Sposito (2000, p. 12) comenta a existência da “dissociação no exercício de algumas funções adultas” (descristalização) ou da separação entre “a posse de alguns atributos do seu imediato exercício” (latência). As etapas da vida obedecem cada vez menos às normatizações e às regulações das instituições tradicionais, como a família, a escola e o trabalho, sem constituírem fases muito bem definidas (descronologização). As próprias instituições destinadas à socialização de crianças e jovens vivem dificuldades para impor seus programas institucionais em face de um processo de individuação cada vez mais acentuado (Dubet, 2006, p. 32). Por programa institucional define-se o processo social que transforma valores e princípios em ação e em subjetividade mediante um trabalho profissional específico e organizado, tal como aquele desenvolvido pela escola.

É preciso ter em conta as muitas maneiras de ser jovem hoje e de se fazer adulto. Os jovens vivem experiências concretas que se aproximam mais ou menos da “condição juvenil” representada como a ideal ou dominante. Em outras palavras, nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Isso significa dizer, por exemplo, que para jovens das classes populares as responsabilidades da “vida adulta”, especialmente a “pressão” para a entrada no mercado de trabalho, ou, ainda, que a experiência da gravidez e da maternidade para as jovens e da paternidade para os jovens chegam enquanto esses ainda experimentam um tipo determinado de vivência relacionado ao tempo de juventude. E para muitos jovens das classes populares, nem mesmo a escola – essa instituição que criou um espaço-tempo específico para a socialização das gerações não adultas – pode ser vivida como tempo-espaço de *moratória social* (Margulis e Urresti, 1996).<sup>6</sup>

As desigualdades educacionais, caracterizadas principalmente pelas baixas taxas de universalização de educação média e

---

<sup>6</sup> A moratória é compreendida como uma licença da necessidade de trabalhar que permitiria ao jovem dedicar-se à formação, aos estudos, ao associativismo e aos lazeres.



superior no Brasil, acentuam a heterogeneidade do que pode ser denominado “estruturas de transições”.<sup>7</sup> A trajetória dos jovens de busca e inserção no mundo do trabalho, especialmente dos jovens das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, eles ocupam as ofertas de trabalho disponíveis, as quais, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional. A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O aumento da escolaridade coincide, em geral, com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando que o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior do que o do conjunto da população. Enxergando por esse prisma, é possível afirmar que os condicionantes sociais que delimitam determinada estrutura de transição (processo de mudanças para distintas situações de vida) interferem na *constituição das trajetórias sociais dos jovens*, na constituição de seus “modos de vida” e na possibilidade que encontram de elaborar seus sentidos de futuro.

Se, por um lado, *transição* serve para fazer referência a um duplo processo, que inclui mudanças biológicas próprias do crescimento e marcos de passagem de determinadas situações de vida a outras (maternidade ou não maternidade, inatividade ou vida produtiva etc.), por outro, na noção de *trajetória*, o importante não é a sequência dos distintos marcos característicos da geração de novos indivíduos adultos, mas sim as *posições* que o indivíduo ocupa ao longo da sua vida e que caracterizam sua *biografia*. Assim, as trajetórias sociais dos indivíduos podem ser representadas por um traço inscrito num *espaço social* e pelo *habitus* de classe (Bourdieu, 1996). A presença em determinada condição de classe é definidora

---

<sup>7</sup> De maneira distinta, no Chile, por exemplo, ocorre uma espécie de homogeneização parcial da estrutura de transições nos distintos setores da juventude que se deve, principalmente, às transformações ocorridas no plano educacional que promoveram a universalização do acesso ao ensino médio naquele país. As altas taxas de cobertura em educação secundária, somadas à obrigatoriedade que recentemente se definiu de doze anos de escolarização, de alguma maneira levam a grande maioria dos jovens a apresentar uma estrutura de transição similar até a idade em que se normalmente se completa a educação secundária (León e Soto, 2007, p. 51).

de capitais específicos (social, cultural, simbólico e econômico) e estrutura um dado espaço social que configurará um efeito de *trajetória coletiva*, ou seja, os agentes que se encontram em posições próximas apresentam a mesma condição de classe e por isso partem de posições similares produtoras de trajetórias com destinos também similares. Bourdieu (1996) reconhece, contudo, que mesmo com a forte estruturação provocada pelas marcas da origem familiar e de classe, sempre sobram margens e possibilidades para que os agentes possam tomar distância e seguir rumos alternativos ao que determina a trajetória típica de classe. Esse seria o efeito da *trajetória individual*, que, em circunstâncias especiais, atuaria alargando os limites das posições nas estruturas sociais.<sup>8</sup>

## CONCLUSÃO

Gestores de políticas públicas em diferentes níveis de governo e áreas de atuação são desafiados a formular, executar e avaliar políticas dirigidas a diferentes públicos jovens no contexto de intensas transformações nas formas e conteúdos das instituições sociais, transformações essas que interferem nas condições e capacidades dessas mesmas instituições de promoverem processos de socialização. Da mesma forma, professores precisam reconhecer que há tensões que podem ser produtivamente educativas ou geradoras de resistências. Trata-se, então, do jogo – e como tal necessita de regras bem definidas em torno do que se está disputando – entre o maior campo de autonomia que os jovens têm hoje e as relações de autoridade das quais adultos não podem abrir mão no trato com os mais jovens. Esses, ainda que mais individualizados e autônomos ante os adultos, são, por definição, sujeitos em formação pessoal. E, por

---

<sup>8</sup> Lahire (2002), ao discutir os determinantes da ação e o que definiu como “homem plural”, critica as abordagens sociológicas, em especial a de Bourdieu, que tendem a criar um quadro de unicidade e homogeneidade tanto da cultura quanto dos destinos do ator. O “operário”, o “jovem”, o “pobre” a rigor não existiriam além dos marcos sociológicos construtores de uma falsa unidade sociológica. Nesse sentido, concorda com Goffman (1988 e 1999) e sua crítica ao mito da identidade pessoal invariável.

isso mesmo, demandantes de mediações sociais para a conquista de aprendizagens de diferentes ordens (éticas, corpóreas, cognitivas, afetivas etc.). Essas mediações serão imprescindíveis para que os trânsitos para a vida adulta possam ser bem-sucedidos, em especial num mundo de tantos riscos e incertezas.

Os jovens “premiados” com postos de trabalho formais são, sem dúvida, os mais escolarizados. Não nos enganemos com as estatísticas de aumento da empregabilidade. Os postos de trabalho que têm crescido são postos no chamado trabalho indecente: trabalhos precários, sem previdência social e não raramente com exploração da carga horária de trabalho para além do permitido por lei. A escolarização adquirida no âmbito do ensino médio tem se apresentado como uma proteção para os jovens em busca de postos de trabalho. É inegável também que existe uma estreita relação entre desenvolvimento econômico-social e ampliação dos níveis de escolaridade da população.

Na atualidade, a discussão sobre escolarização e trabalho juvenil vem sendo polarizada em torno de duas posições. A primeira delas defende a implantação de políticas de apoio e transferência de renda para a promoção do retardamento do ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Isso traria o conseqüente prolongamento do processo de escolarização como alternativa à inserção precoce e precarizada nos processos produtivos. A segunda posição reconhece que o trabalho pode constituir-se em campo de identificação positiva e favorecer a autonomia de jovens no processo de transição para a vida adulta. Essa última perspectiva busca compreender as estratégias e as perspectivas criadas pelos jovens diante das incertezas e dos riscos do mercado de trabalho e defende a definição de políticas públicas que garantam a conciliação entre estudo e trabalho de forma regulada e em benefício do processo de formação escolar e profissional. Do meu ponto de vista, essa é uma falsa dualidade, considerando que os contextos de transição dos jovens são diferenciados e que as políticas educacionais e de apoio aos jo-

vens poderiam combinar as alternativas de forma a oferecer as duas possibilidades de suporte tanto à escolarização quanto à inserção nos mercados de trabalho. É preciso criar e estimular estruturas e estratégias de qualificação e apoio para o ingresso no mundo do trabalho concomitantemente à melhoria da formação de base e cidadã que se espera que o ensino médio proporcione aos seus estudantes.

A combinação entre escolarização de qualidade e inserção protegida no mundo trabalho, com fins de aprendizagem e qualificação profissional, reconhece a importância do trabalho na socialização dos jovens. Entre a ideia da escola integrada, que não pressupõe a relação direta com a esfera produtiva mas valoriza a relação com o mundo do trabalho, e o intercâmbio entre escola e mercado de trabalho existem mediações possíveis que precisam ser experimentadas. Os públicos estudantis são diversos e demandantes de alternativas plurais.

Os jovens têm afirmado que se sentem sozinhos e não encontram quem os apoie na busca de trabalho; também não encontram informações seguras sobre as carreiras que poderiam seguir em nível superior. Os que possuem maior volume de capitais (sociais e simbólicos) podem contar com redes que herdaram de seus familiares e que lhes possibilitam mais chances de acesso a melhores postos de trabalho. Os jovens populares, contudo, navegam em territórios mais áridos – e, como costumam dizer, além de uma escolarização frágil que lhes dificulta competir nos vestibulares e mercados, lhes falta Q.I. (quem indique) para as vagas “decentes” disponíveis. Eles e elas nos dizem, em síntese: “Estamos nos sentindo sozinhos, não temos com quem dialogar ou quem nos proteja”. Há muito pouca mediação entre os mercados de trabalho e aquilo que se aprendeu na escola, assim como parece existir um fosso intransponível entre a educação básica e aquilo que se encontrará na universidade. Tornam-se necessárias políticas públicas que possam realizar essas mediações, ampliando os processos de qualificação profissional em níveis médios e potencializando diálogos intraescolares

e entre níveis de ensino, e que, fundamentalmente, gerem suportes que permitam aos jovens mais empobrecidos a escolarização em condições de maior igualdade em relação aos seus contemporâneos de classes sociais economicamente mais favorecidas.

Os desafios para bem equacionar a relação dos jovens com as escolas de ensino médio são múltiplos. É necessário manter-se aberta a possibilidade democratizante de continuidade dos estudos em nível superior, além de se permitir que a passagem pelo ensino médio seja estação suficiente para que jovens se qualifiquem como trabalhadores e tenham assegurados os seus direitos à formação técnica e profissional, ao primeiro emprego e encontrem também as condições adequadas para que se capacitem como cidadãos cultural e eticamente plenos. Não tenho dúvidas sobre o lugar de destaque e suporte na transição para a vida adulta que o ensino médio pode ter para os jovens e as jovens no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATTIAS-DONFUT, Claudine. Jeunesse et conjugaison des temps. *Sociologie et Sociétés*, Montreal, v. 28, n. 1, p. 13-22, 1996.

BEISIEGEL, Celso R. O ensino médio sob a perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: \_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

CASTRO, Jorge Abrahão de. *Pnad 2007: primeiras análises do Ipea*. Brasília: Ipea, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/casacivil/foruns/static/arquivos/pnad/pnad2.ppt>. Acesso em: 10 nov. 2008.

DUBET, François. Des jéneusses et des sociologies. Le cas français. *Sociologie et Sociétés*, Montreal, v. 28, n. 1, p. 23-35, 1996.

\_\_\_\_\_. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2006.

\_\_\_\_\_. Penser les inégalités sociales. In: DURU-BELLAT, Marie; *Sociologie du système éducatif: les inégalités scolaires*. VAN ZANTEN, Agnès (org.). Paris: PUF, 2009.

FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel, 1998.

\_\_\_\_\_. Generación @: la juventud en la era digital. *Nómadas*, Bogotá, n. 13, p. 76-91, oct. 2000.

GALLAND, Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. 4. ed. Paris: Armand Colin, 2009.

\_\_\_\_\_. Tornar-se adulto é mais complicado para os jovens de hoje. (Entrevista). *Revista Informação*, Ministério das Relações Exteriores da França, jul. 2003. Disponível em: <http://www.ambafrance.org.br>. Acesso em: 17 jan. 2007.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2006*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2007*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

KRAWCZYK, Nora. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em questão, 6).

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LECCARDI, Carmem. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005.

LEÓN, O. D.; SOTO, F. *Los desheredados*. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles. Valparaíso (Chile): CIDPA, 2007.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTUCCELLI, Danilo. *Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo*. Santiago (Chile): LOM Ediciones, 2007.

MEAD, Margareth. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Laia, 1975.

MELLO, Guiomar Namó de. *O ensino médio em números: para que servem as estatísticas educacionais*. Brasília: MEC-Inep, 1999. p. 91-109.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2004.

\_\_\_\_\_. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Passaggio d'epoca; il futuro è adesso*. Milão: Feltrinelli, 1994.

PAIS, José Machado. Dos relatos aos conteúdos de vida. In: \_\_\_\_\_. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. 2. ed. Porto: Ambar, 2003a. p. 107-127.

\_\_\_\_\_. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003b.

PEREGRINO, Mônica. *Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres*. Niterói, 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

REGUILLO, Rossana. *Emergencia de culturas juveniles - estratégias del desencanto*. Bogotá: Norma, 2000.

\_\_\_\_\_. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 103-118, ago. 2003.

SILVA, Itamar; SOUTO, Ana Luiza Salles (org.). *Democracy, Citizenship, and Youth*. Londres–Nova York: I. B. Tauris, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: \_\_\_\_\_ et al. *Juventude e escolarização*. Estado do conhecimento. São Paulo: Ação Educativa, 2000. (Relatório).





# JUVENTUDE E SOCIALIZAÇÃO: REFLEXÕES EM TORNO DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NAS TRAJETÓRIAS JUVENIS

Juarez Dayrell

Pretendo refletir sobre o lugar de uma experiência educativa na vida de um grupo de jovens pobres, resultado de nossas ações, que expressam um esforço para articular extensão e pesquisa, no Observatório da Juventude.<sup>1</sup> Uma dessas ações foi o projeto de extensão *Formação de agentes culturais juvenis*, realizado de 2002 a 2004. A partir dessa experiência concreta, nos propusemos a desenvolver uma reflexão sobre qual o sentido de uma experiência educativa extraescolar para os jovens que dele participaram e a relação que estabelecem com a escola. Minha hipótese é a de que a escola vem perdendo o monopólio central no processo de produção do social da juventude que, cada vez, mais vem ocorrendo em uma configuração que envolve um conjunto de instâncias socializadoras no qual a escola é estruturante, mas não é a única instância.

---

<sup>1</sup> Ver: <http://www.fae.ufmg.br/objuventude>

Nesse sentido, proponho-me a pensar a escola fora dela, passando de uma sociologia da escolarização para uma sociologia da socialização, com base nos depoimentos de jovens cuja realidade contribui para pensarmos sobre como parcelas da juventude, no seu cotidiano, estão lidando com as políticas públicas voltadas para ela. O que exponho aqui são os dados iniciais de uma pesquisa em desenvolvimento na qual procuro analisar, exatamente, a trajetória de vida de jovens e o lugar que a escola vem ocupando nesse processo de socialização, mas em sua relação com esse conjunto de instâncias socializadoras. Como é que fica o jogo de inter-relações entre essas diferentes instâncias e qual o lugar que a escola ocupa?

A experiência é resultado do projeto mencionado acima, no qual se trabalhou com 17 grupos culturais, selecionados de forma a garantir uma diversidade de linguagens culturais. Havia grupos de várias linguagens culturais: *hip-hop*, *rap*, *grafite*, *break*, *discoteca-gem*, *funk*, *dança* etc. – ao todo, havia 12 linguagens diferentes, as quais intencionalmente quisemos colocar juntas. No primeiro ano, houve um investimento forte no sentido de formação de agentes culturais. A ideia era de que eles atuassem em suas comunidades como agentes culturais. Durante o projeto, os jovens passaram a receber uma bolsa – condição fundamental para um trabalho educativo. Percebemos no discurso dos jovens que isso fez grande diferença. Na época, o valor da bolsa era relativamente alto, um salário mínimo, permitindo que muitos dos jovens participantes abrissem mão do trabalho precário que tinham e se dedicassem ao projeto, o que era a nossa intenção. O projeto mantinha atividades todas as noites, de segunda a quinta-feira, e muitas vezes às tardes. Para vários desses jovens, foi uma imersão em um processo educativo que não haviam vivenciado na própria escola. Ao longo do primeiro ano, investiu-se mais na formação; no segundo ano, os jovens criaram uma articulação que se chamou D.Ver-Cidade Cultural, e esse processo de construção foi acompanhado pelo projeto. Desde 2008, estamos trabalhando com a memória desses jovens, mediante a análise de suas trajetórias de vida.

Para nossa análise aqui, escolhemos os depoimentos de três jovens que deram um salto qualitativo muito significativo, vindo a ser lideranças nas suas áreas de atuação. Parto da ideia de que vem ocorrendo uma mutação nas instituições socializadoras, como reflete François Dubet (2006), que vai nos dizer que, na sociedade contemporânea, os atores vêm sendo socializados para além dos marcos do sistema. Quer dizer, cada vez mais as identidades são construídas em múltiplas instâncias sociais. Lahire (2002) é outro autor que discute como o indivíduo contemporâneo é cada vez mais socializado em diversos espaços, sofrendo pressões e contra-pressões que vão constituir o que ele vai chamar de um “ator plural”. Alguns autores têm trabalhado com a ideia de uma “socialização híbrida”, que se constitui mediante diferentes configurações. Essa realidade vem sendo constatada em uma série de pesquisas realizadas nos últimos anos, as quais evidenciam, por exemplo, como a dimensão do trabalho vem mudando de sentido na construção desses jovens. Outras pesquisas ressaltam a importância e a centralidade das mídias; outras, ainda, evidenciam a própria questão cultural, o espaço das culturas juvenis nesse processo, sem esquecer da família. Toda essa realidade revela a existência de uma confluência de processos socializadores na experiência juvenil, além de evidenciar a interdependência entre as instituições. Isso nos indica que, para compreender o jovem e o jovem em sua relação com a escola, é necessário pensar esse ator na sua relação com essas e outras diferentes instâncias sociais.

Nesse sentido, a noção de configuração de Norbet Elias (1970), ao enfatizar a interdependência existente entre as diferentes instâncias sociais aliadas ao seu próprio dinamismo, pode ajudar-nos a compreender essa realidade. O que traduz bem essa ideia é a metáfora do caleidoscópio: a cada movimento que se faz, formam-se diferentes figuras. E é isso que vamos ver: jovens de um mesmo estrato social terão configurações diferenciadas, articulações diferenciadas entre as diversas instâncias sociais. Isso indica a existência de uma rede social na qual cada um deles veio se inserindo e se

construindo como sujeito. E é o que vou tentar mostrar rapidamente por meio da história de três jovens.

## TRAJETÓRIAS DOS JOVENS

Um deles é o Miguel, hoje com 27 anos e recém-casado. O pai é pedreiro, a mãe, doméstica, ambos com pouca escolaridade; ele é o quarto de seis irmãos. Começou a trabalhar na adolescência, como milhares de outros jovens que se inserem no mundo do trabalho muito cedo, e teve sua primeira carteira assinada como carregador na Centrais de Abastecimento (Ceasa). Essa informação é importante porque, na trajetória de muitos jovens, a inserção no mundo do trabalho significa um momento de inflexão que tende a mudar a configuração e a relação de forças entre a família e a escola, quando o trabalho concorre fortemente com a escola. Ou seja, há um novo arranjo nesse jogo. Vamos ver muito isso na história do próprio Miguel. A partir da entrada no projeto, ele pediu demissão da Ceasa e passou a sobreviver da bolsa durante dois anos, atuando mais tarde como oficineiro cultural. Atualmente, é assessor parlamentar de um vereador do Partido dos Trabalhadores (PT), de Belo Horizonte. É uma liderança dos movimentos juvenis, principalmente daqueles ligados ao *hip-hop*. Em sua trajetória, a relação com a escola sempre foi conturbada, num constante vaivém, retomando os estudos, a partir da sua participação no projeto, depois de um longo tempo.

Já Rodrigo é a expressão de um jovem com uma trajetória mais ou menos regular, mais ou menos linear. É mais novo, tem 25 anos, e também começou a trabalhar aos 15 anos, como servente de pedreiro e, depois, numa loja de artigos musicais. Rodrigo parou de trabalhar enquanto recebeu a bolsa; depois disso, descobriu-se produtor cultural e começou a atuar como *freelance*. Hoje, atua como produtor cultural em uma empresa do ramo, em Belo Horizonte. Fez vestibular e está cursando ciências sociais.

O último é Lin, com 25 anos. Se pensarmos em termos de sua trajetória escolar, ele combina um pouco das trajetórias de Rodrigo e de Miguel. O pai é porteiro e a mãe, faxineira. Ele também começou a trabalhar cedo como contínuo; da mesma forma, parou de trabalhar durante o D.Ver-Cidade Cultural. Depois disso, passa a sobreviver como oficineiro de grafite. É interessante perceber como as políticas públicas tenderam a abrir espaço, a partir de 2004, para a figura do “oficineiro”, um jovem que atua, por meio de algum ofício, em projetos socioeducacionais da comunidade como mediador, seja cultural ou esportivo – um nicho de mercado significativo para esses jovens. Hoje, Lin é educador social numa grande fundação de assistência social em Belo Horizonte. Ele ainda é grafiteiro.

Esses três jovens estão ligados, de alguma forma, à questão cultural. O que nos mostram suas trajetórias? Primeiro, a dimensão da desigualdade, isto é, são trajetórias marcadas pela desigualdade de acesso a bens e informações. É preciso ter muito claro esse contexto, porque é ele que vai explicar como as diferentes instâncias sociais se configuram, o peso que o trabalho e a família possuem, por exemplo. Outro aspecto para o qual é importante chamar atenção é o da diversidade de trajetórias: dentro de um mesmo estrato social, existem múltiplas trajetórias. Isso é fundamental para superarmos a tendência à homogeneização ou às generalizações que dificulta nossa própria compreensão a respeito das juventudes.

Essas três trajetórias nos fornecem elementos para problematizar uma série de questões. Uma delas é a própria escola. A trajetória escolar dos três jovens expressa a expansão escolar que vem ocorrendo no Brasil, principalmente a partir dos anos 1990, com a atual geração apresentando uma escolaridade maior que seus pais. Contudo, o acesso à escola não significou necessariamente uma inclusão escolar, especialmente para Miguel e Lin. Eles apresentam uma trajetória escolar semelhante e espelham uma realidade muito comum entre jovens da periferia, feita de reprovações e abandonos temporários. O cotidiano escolar é lembrado como algo chato, que

não envolvia, com conteúdos escolares distantes da realidade dos jovens. Deixam muito claro que a experiência vivenciada até a sua juventude não criou as habilidades mínimas próprias do ser aluno, como o hábito de estudo ou mesmo da leitura, por exemplo. Como lembra o Miguel:

Eu nunca tive hábito de estudar, nunca tive esse hábito assim [...] comecei a ter disciplina, a ter hábito de ler um livro, essas coisas tem pouco tempo!

Podemos perceber que a escola e os professores, no caso desses dois jovens, contribuíram muito pouco para que pudessem se construir como alunos. E nem poderiam, pois muitos desses professores não se mostram preparados para lidar com esse novo público que chega à escola. Miguel lembra do medo que os professores sentiam da sua turma, numa relação carregada de tensões:

Igual tinha professor lá que tinha medo da gente! O jeito que eles olhavam pra gente, que eles entravam na sala, eles se esquivavam da gente, sabe?

E isso remete a todo um debate em torno das mutações que vêm ocorrendo nas relações de autoridade, tanto na escola quanto na sociedade. Por outra parte, os relatos dão conta da invasão na escola de uma vida juvenil, que se expressa nos comportamentos em sala de aula, marcados pela “zoação”, constituindo-se como espaço de encontro. A escola aparece como espaço aberto a uma vida não escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. É em torno dessa sociabilidade que, muitas vezes, a escola e seu espaço físico são apropriados e reelaborados pelos jovens alunos, ganhando novos sentidos.

Apesar das diferenças nas trajetórias escolares, os três jovens apresentam em comum a constatação da falta de sentido da

escola. No caso de Miguel, por exemplo, até a sua juventude nunca conseguiu atribuir um significado próprio à frequência escolar: “Naquela época, a escola não me interessava, não interessava nada assim, entendeu?” É fácil de entender por que ele, assim que consegue se inserir em um emprego estável, logo abandona a escola, como veremos posteriormente. Para Lin, a escola só veio a ganhar significado quando ele passou a se preparar para o vestibular, ou seja, quando teve um projeto próprio e, nele, a escola ganhou um sentido, ainda que instrumental. E mesmo Rodrigo, com uma trajetória escolar mais linear, também explicita a dificuldade em articular um sentido próprio para a frequência escolar, principalmente no ensino médio. Nesse processo, Rodrigo concluiu o ensino médio na idade regular, Lin fez o mesmo a duras penas e Miguel parou de estudar na 7ª série, só retornando à escola anos depois, a partir da sua participação no D.Ver-Cidade Cultural. Para todos eles, a experiência escolar foi reduzida a um valor instrumental, o da certificação. Constatamos, então, a dificuldade desses três jovens de se constituírem como alunos e de articularem seus interesses pessoais às demandas do cotidiano. Para todos eles, configurou-se uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como promessa futura – uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho – e a sua falta de sentido no presente. E falar da escola é falar da mãe e também do peso da sobrevivência material interferindo na trajetória escolar.

Analisando a trajetória desses jovens pela ótica das configurações, é interessante pontuar que o questionamento em relação à escola é maior quando eles entram na juventude. Nas suas narrativas, parecem existir dois momentos muito claros: um até a adolescência e outro a partir da juventude. Nesse momento da vida, vivenciam uma ampliação de interesses, a adesão a uma determinada linguagem cultural e começam a trabalhar. Nessa configuração, o peso da escola vai diminuindo, inclusive como espaço de encontro. Surgem outras esferas de sentido, outras inserções, e a escola vai perdendo, gradativamente, o papel de espaço de sociabilidade.



Ao narrarem as suas experiências escolares, a família naturalmente é citada pelos três jovens, deixando claro que a configuração familiar é uma variável significativa na trajetória escolar de cada um. Um primeiro aspecto mencionado é a condição de sobrevivência material da família, o que pode explicar em parte a diferença existente entre os três jovens na sua relação com a escola. Podemos dizer que, para eles, a família se realiza como uma instância cultural, possibilitando a construção de uma visão de mundo própria, pela acumulação de experiências pessoais e da transmissão oral direta por meio dos contatos interpessoais. Nela os jovens vão sendo socializados nos valores do trabalho, da responsabilidade e da solidariedade e sedimentam laços afetivos. Nesse sentido, a família gera uma forte interdependência com a escola, interferindo, como vimos, na produção de sentidos para a frequência escolar. Chama atenção o fato, comum aos três jovens, de a mãe obrigar a ir à escola, e é sempre a figura da mãe que é lembrada. No entanto, os depoimentos evidenciam que a obrigação não aparecia articulada à produção do sentido, pois a mãe, quase sempre com pouco estudo, não conseguia construir um significado para a frequência escolar para além dos chavões.

E falar na família é levar em conta a realidade do trabalho, que é uma realidade comum à grande maioria dos jovens pobres. Se dizemos que a escola *faz* as juventudes, também podemos dizer que o trabalho *faz* as juventudes. Para grande parte dos jovens, trabalhar é a condição de vivenciar a própria juventude: comprar uma roupa, namorar, poder ir a festas no final de semana e ter autonomia em relação à família. É o que o Miguel vai dizer: “Para sair de casa na sexta-feira e chegar na segunda, eu tenho dinheiro.” Então, o trabalho diminui o poder de pressão da família sobre o jovem.

Dessa forma, quando pensamos em políticas públicas para a juventude, temos de levar em conta, necessariamente, ações que abranjam esse conjunto de instâncias: família, trabalho, lazer. Há uma relação de interdependência entre o trabalho, a escola e a ade-

são a um determinado estilo juvenil. E, para todos eles, é por meio do trabalho e de seu salário que tiveram a possibilidade de acesso e vivência do estilo. No caso desses três jovens, é a adesão ao *hip-hop* que lhes permitiu a experiência de recriar as possibilidades de entrada no mundo cultural para além da figura do espectador passivo, colocando-se como criadores ativos. O estilo foi um dos poucos espaços de construção de uma autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas.

Para todos, o estilo funcionou como uma referência para a escolha dos amigos, bem como das formas de ocupação do tempo livre, significando uma ampliação da rede de relações que extrapolou o bairro e até mesmo a cidade. A dimensão educativa do estilo fica muito evidente. É através da adesão ao *rap* que Miguel descobriu o gosto pela leitura, criando o hábito de ler as revistas e os materiais de divulgação do movimento *hip-hop*, o que a escola não havia conseguido. Se, para alguns, a adesão a um estilo leva a um desinteresse pela escola, para outros pode levar de volta à escola, como aconteceu com Lin. Nos depoimentos, chama atenção o papel do desejo e do sentido. Não é a leitura ou o estudo em si que estão em jogo para esses jovens, e sim o envolvimento com o que estão lendo ou estudando e o significado que essa ação possui para eles. Nessa perspectiva, a cultura juvenil veio cumprir para eles o que a escola deixou de fazer. Para todos os três, a adesão ao estilo teve o papel fundamental de possibilitar a descoberta do desejo e das suas próprias potencialidades. Foi nesse momento que os três passaram a integrar o projeto formação de agentes culturais, o D.Ver-Cidade Cultural.

As narrativas dos jovens sobre a vivência no projeto evidenciam que ele permitiu uma ampliação de experiências socioculturais que potencializou as experiências acumuladas que eles já traziam. Outro elemento significativo é a convivência com a diferença: com jovens integrantes de estilos diversos ou mesmo com alunos da universidade que atuavam como bolsistas no projeto, que possibilitou a

construção de outra visão da vivência universitária. Parece-nos que o projeto incentivou os jovens a se descobrirem mais, a dialogarem com os seus próprios desejos, fornecendo instrumentos e recursos teóricos e afetivos para a consolidação de um determinado projeto de futuro. Enfim, apesar de todos os limites estruturais vivenciados por esses jovens, de certo modo eles conseguiram elaborar seus próprios projetos de futuro, procurando no presente formas e alternativas de inserção na sociedade, nos rumos que elaboraram com base nas condições e nos recursos de que dispunham, numa postura ativa diante de si mesmos e da realidade.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste momento ainda não podemos arriscar grandes conclusões, mas é possível constatar a complexidade da trajetória dos jovens no seu processo de subjetivação. Podemos perceber a configuração das diversas instâncias de socialização que vivenciaram, evidenciando a interdependência e o dinamismo existente entre as instituições. A família – e nela a mãe, principalmente na infância e no início da adolescência – ocupa um lugar central. Sem ter o mesmo peso da família, parece, no entanto, que a escola ocupa um lugar destacado durante esse período da vida, surgindo como um espaço privilegiado de encontro: a turma é da escola, os programas são realizados a partir dali e as relações de amizade e os conflitos se constroem tendo como referência o espaço, além, é claro, de oferecer acesso às competências básicas, como ler e escrever, acesso bem diferenciado entre eles – para Miguel, por exemplo, as lacunas na sua formação escolar interferem até hoje em suas tentativas de entrar na universidade.

Conforme crescem, a configuração muda, ocorrendo mudanças no jogo das inter-relações. Na juventude, produz-se uma ampliação das experiências de vida: eles começam a trabalhar, a ter autonomia para sair de casa à noite, a escolher formas de diversão.

É um momento próprio de experimentações, de descoberta e de teste das próprias potencialidades, de demandas de autonomia que se efetivam no exercício de escolhas. E todos os três aderem a uma linguagem da cultura juvenil que passa a ocupar lugar importante na vida de cada um.

Nesse contexto, muda o papel da família e as demandas em relação a ela. O trabalho aparece como uma instância significativa, e a escola perde ainda mais o seu sentido. Ela pouco contribui para o processo de subjetivação desses jovens. Para todos, a frequência escolar se justifica pela certificação que ela possibilita; eles assumem, assim, uma lógica estratégica na acepção de Dubet (2006). Nesse momento, a adesão a uma linguagem da cultura juvenil fez a diferença na vida de cada um, cada qual à sua maneira. Significou para todos eles a descoberta do próprio desejo e das potencialidades individuais e, principalmente, a ampliação das redes sociais. O D.Ver-Cidade Cultural apenas potencializou o que já traziam de experiências, contribuindo para dar sustentação ao projeto de vida que vinha sendo elaborado. Parece-nos que as culturas juvenis e a experiência do projeto funcionaram como *suportes*, um conceito de Martuccelli (2000). Esse autor afirma que, no processo de individuação, a ideia corrente de que cada um se faz sozinho é uma ilusão iluminista. Para ele, todos nós, nesse processo, lançamos mão de suportes. Que suportes são esses? Podem ser suportes materiais e também suportes simbólicos, em termos de redes de relações que vão contribuindo nos processos de individuação. Nessa perspectiva, se queremos contribuir de fato no processo de formação humana de jovens como esses, fica clara a necessidade de levarmos em conta a configuração na qual se formam e de garantirmos a existência de suportes significativos, mediante os quais possam construir-se como sujeitos autônomos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUBET, François. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2006.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1970.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTUCCELLI, Danilo. La fabricacion des individus à l'école. In: VAN ZANTEN, Agnès. *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 2000. p. 421-442.

# GÊNERO NA ESCOLA: SENSIBILIZANDO PROFESSORAS E PROFESSORES

Marília Gomes de Carvalho

O Programa de Pós-graduação em Tecnologia (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no qual atuo, é interdisciplinar e tem como objetivo fazer reflexões sobre tecnologia e sociedade. É um grupo interdisciplinar que conta com professores e professoras engenheiros, físicos, psicólogos, filósofos, historiadores, *designers*, educadores e antropólogos, e que visa pensar a interação entre tecnologia e sociedade. Atuo na área que trata das dimensões socioculturais da tecnologia e, nelas, destacamos o tema de gênero e criamos o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Tecnologia (GeTec).

Depois de muito discutir a questão de gênero na área tecnológica, aspectos como a desigualdade da posição da mulher, a dificuldade da inserção da mulher na área científica e tecnológica, dentre outros, chegamos à conclusão que, para mudar concepções conservadoras e discriminatórias sobre a posição das mulheres e

dos homens na sociedade, e, especialmente, na área científico-tecnológica, talvez fosse interessante trabalhar também com crianças e jovens.

No entanto, para que as questões de gênero sejam trabalhadas com crianças e jovens, é necessário que seus professores e professoras estejam preparados/as para problematizar a construção de homens e mulheres na sociedade em que vivemos. E isso porque os adultos já têm introjetados padrões de gênero conservadores, nos quais os papéis tradicionais de gênero são dicotomicamente definidos, ou seja, há papéis predeterminados para as mulheres, como o cuidado dos filhos, da casa e da vida emocional da família, e papéis predeterminados para os homens, como a obrigação de prover à família as necessidades materiais. Sabe-se que essas são concepções culturalmente construídas; porém, ainda hoje, em que pesem as transformações sociais que estamos vivendo, são referência para grande parte da população. Para ocorrer uma mudança mais significativa nos papéis de gênero, portanto, trabalhamos com a ideia da desconstrução, isto é, por meio da relativização das posições dos homens e das mulheres na sociedade atual, tenta-se problematizar as construções mais conservadoras, abrindo assim possibilidades de mudanças na direção de uma maior equidade de gênero em todas as profissões.

Com essa intenção, fizemos uma proposta ao Ministério da Educação (MEC), a fim de oferecermos um curso de sensibilização para profissionais da educação e obtivemos apoio financeiro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), órgão desse ministério. Nesse sentido, apresento a experiência de dois cursos nos quais discutimos gênero na escola: o primeiro, realizado em Matinhos/PR, em parceria com a Universidade Federal do Paraná Litoral, a Secretaria Municipal de Educação de Matinhos, Paraná, e o GeTec; o segundo, em Curitiba.

Em Matinhos, fizemos a primeira experiência com 120 professoras (vou falar no feminino, porque 99% dos participantes eram

professoras do ensino fundamental, da rede municipal de Matinhos), ministrando um curso com 45 horas. Em Curitiba, demos o curso para 400 professoras e professores e, em decorrência da experiência de Matinhos, ampliamos o curso para 60 horas, porque foi incluído mais um módulo em sua programação. Os participantes eram professores e professoras da rede estadual e municipal do ensino fundamental (fase I e fase II) e do ensino médio; formaram várias turmas, inclusive uma turma do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), sediado na UTFPR - criada especificamente para esse grupo e que contou com mais de 60 participantes. Veremos a seguir o que foi tratado em cada um dos módulos que compuseram a estrutura do curso.

## OS MÓDULOS DO CURSO

No módulo 1, de conteúdo conceitual, trabalhamos o conceito de gênero, passando pela trajetória histórica do conceito, as diversas abordagens e, principalmente, a questão da pluralidade de feminilidades e masculinidades, pois não existe um modelo único de homem, nem um modelo único de mulher: há possibilidades plúrais nesses modelos. O conceito de gênero que norteou todo o nosso trabalho foi baseado em Joan Scott (1995), que concebe gênero como uma categoria de análise histórica. Além de trabalhar a pluralidade na construção dos gêneros, vimos também o gênero na perspectiva relacional, isto é, a perspectiva de que o gênero não se refere apenas ao estudo da mulher, mas refere-se à construção social da mulher e à construção social do homem. Essas construções são feitas na relação de um com o outro, entre as mulheres e entre os homens. O conceito de Scott (1995) enfatiza a questão do poder que se estabelece nas relações de gênero. Trabalhamos ainda o conceito de sexualidade, porque o edital da Secad contemplava também a diversidade sexual e a homofobia. Assim, levamos a questão para a problematização da heterossexualidade normativa, isto é, uma única forma de



manifestação de sexualidade considerada “normal”. Foi trabalhada a questão da diversidade sexual e, após a discussão de todas essas questões, trabalhou-se o problema da violência.

O módulo 2 tratou, especificamente, de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar e nos livros didáticos. Uma das pessoas da equipe estudou, no mestrado, realizado no PPGTE, a questão de gênero nos livros didáticos de matemática (Casagrande, 2005). É muito interessante como são enunciados os problemas, os exemplos e suas ilustrações. A dissertação aborda vários aspectos do conteúdo do livro, desde a questão da divisão sexual do trabalho até a questão do lazer, da ciência e tecnologia e da família. Aparecem estereótipos como: “Maria foi fazer um bolo, precisava de tantos quilos de açúcar, tantos quilos de farinha. João tinha que comprar um terreno, que media tanto por tanto...”. Quando a autora faz o recorte de ciência e tecnologia, todos os exemplos se referem a homens, não há nenhuma mulher; e os papéis são sempre estereotipados: o cientista como aquele louco descabelado, com um monte de equipamentos saindo fumaça... Quando são retratadas pessoas fazendo pesquisa, o homem está numa atitude mais ativa, realizando a pesquisa, e a mulher faz as anotações. São exemplos que podem induzir os meninos às atividades científicas e às meninas a interpretar que cientistas são somente os homens.

No espaço escolar, abordou-se a questão dos banheiros, do recreio, da sala de aula. No ensino fundamental, existem aquelas filas que separam os meninos das meninas. Assim, trabalhamos bastante essas questões, as datas comemorativas – Dia das Mães, Dia dos Pais –, que também repetem o modelo de família tradicional que mencionamos. Enfim, é algo que está muito mais na idealização de uma classe média do que na realidade dessas pessoas. E a questão do currículo explícito e oculto é interessante também. Por exemplo, trabalhamos o tema com Guacira Lopes Louro (1997), que analisa gênero e sexualidade na educação. Ela mostra que no currículo oculto existe grande transmissão da postura adequada para

homens e para mulheres. Isso não está escrito em lugar nenhum, mas os professores e as professoras reproduzem para os jovens, que vão introjetando padrões conservadores e discriminatórios.

No módulo 3, trabalhamos a questão da diversidade de gênero, diversidade sexual, ciência e tecnologia. Analisamos como se dá a escolha das profissões entre os alunos e a influência dos professores nesse processo. Guacira Lopes Louro (1997) tem um trabalho que mostra bem a questão do gênero na sala de aula, como as professoras lidam com os meninos e as meninas, por exemplo, nas aulas de matemática ou de português. Elas incentivam mais os meninos para os cálculos, para a questão dos números, para tomarem as iniciativas e as meninas, muito implicitamente, vão tomando atitudes mais passivas, mais contidas e mais direcionadas para a área de humanas, para a área do cuidado. Quando são feitas experiências numa aula de ciências, por exemplo, os meninos são os mais ativos, e os professores não percebem que eles reforçam essas atitudes. Foi realizada uma avaliação de toda essa experiência, e muitas professoras começaram a perceber, à medida que falávamos, como elas reproduziam, na sala de aula, o sistema tradicional de divisão sexual do trabalho, a dicotomia homem pode isso, mulher não pode; mulher pode isso, homem não pode.

Trabalhamos também com gênero e diversidade sexual no acesso, produção e uso de tecnologias. Existe uma ideia, com a qual trabalhamos muito no nosso grupo, de que os homens projetam, produzem e trabalham mais ativamente na área tecnológica; já as mulheres usam as tecnologias. Analisamos exemplos de eletrodomésticos, das tecnologias conceptivas e reprodutivas, da intervenção no corpo feminino. Como estávamos trabalhando homossexualidade, discutimos também as tecnologias de mudança de sexo para desconstruir a ideia de que, se alguém nasceu homem, tem de ser homem para sempre. Chamamos atenção para como essas coisas estão sendo problematizadas hoje. Foi difícil trabalhar a questão da homossexualidade, que é vista como tabu. É algo cruel na escola: os

apelidos, as brincadeiras, a discriminação. Os meninos e as meninas acabam saindo da escola, desistem, não continuam, porque os professores quase sempre fingem que não veem. Na verdade, muitas vezes não sabem como lidar com essas situações.

Em Matinhos, no módulo 4, trabalhamos a questão da mídia e as representações de gênero nas diferentes mídias. Discutimos muito com as próprias professoras, que trouxeram as suas experiências de sala de aula, de dentro de casa, de família etc. Tratamos temas apresentados na televisão, cinema, imprensa, música, internet, teatro e publicidade, sempre numa perspectiva crítica quanto aos estereótipos preconceituosos e discriminatórios de gênero e diversidade sexual. Essa etapa foi interessante para todas, porque a mídia está dentro da nossa casa o tempo todo, nas novelas, na propaganda. Fomos desconstruindo muitos dos preconceitos, a divisão rígida de papéis masculinos e femininos que se revela nas propagandas. Utilizamos uma série de exemplos, interpretando-os:

- propaganda de eletrodoméstico: a mulher sempre está na cozinha, sempre é a responsável pelo trabalho doméstico;
- propaganda de carro: o homem é o aventureiro, sempre aparece no campo, em situações de aventura; para a mulher sempre são apresentados argumentos para que ela use o carro: espaço interno, lugar para colocar as crianças, espelhinho para passar batom.

Trabalhamos bastante a ideia de as características não serem tão rígidas: que tanto homens quanto mulheres podem ser aventureiros, assim como podem levar as crianças para a escola. Há inúmeros filmes para trabalhar a questão de gênero. Fizemos uma relação deles para as professoras, a fim de que elas pudessem trabalhá-los com os seus alunos.

Em Curitiba, a abordagem sobre a mídia foi incluída no módulo 3, junto com ciência e tecnologia. Mas era exigência do segundo edital do MEC trabalhar diretamente a questão do sexismo e da homofobia. Assim, trabalhamos com direitos sexuais e reprodutivos, com políticas públicas – particularmente as educacionais, voltadas para a questão da equidade de gênero que hoje está muito presente na Secad. Trabalhamos com as ações governamentais e com organizações não governamentais (ONGs) que combatem o sexismo e promovem os direitos reprodutivos.

Em Curitiba, o módulo 4 contou com a maior carga horária, quase 20 horas, durante as quais o próprio grupo de professores fazia propostas sobre como promover a equidade de gênero, o enfrentamento do sexismo e da homofobia dentro das escolas.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA**

Vou traçar algumas considerações sobre essa experiência. Percebemos que os docentes, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, desconheciam as discussões de gênero que fazemos nos estudos de gênero, gênero e trabalho, gênero e escola, gênero e tecnologia. Não conheciam o conceito de gênero e, por isso, tampouco trabalhavam com essa perspectiva. Não tinham noção de como homens e mulheres são construídos socialmente. Para eles, é natural que a mulher faça isso; que o homem faça aquilo. Até a questão da violência masculina contra a mulher era vista como natural. Isso foi algo que nos preocupou, porque estávamos lidando com professores/as que dão aulas para jovens do ensino médio e crianças do ensino fundamental.

Outro fato que pudemos observar é que os cursos de formação de professores e professoras não os/as preparam para lidar com as questões de gênero e tecnologia. Orientei uma aluna de mestrado a fazer uma pesquisa no Instituto de Educação de Curitiba; ela entrevistou todos os professores do último ano do curso de magistério e

nenhum deles tratava dessas questões em suas aulas. Acreditavam ser muito importante, mas afirmavam não ser necessário abordar o tema, pois as alunas já sabiam de tudo, tudo estava na mídia. Uma professora de Biologia disse: “Mas eu trabalho essas questões. Só a parte biológica, o aparelho genital masculino, o aparelho genital feminino”. Isso é dar aula de gênero e de sexualidade. Eles vão reproduzindo aqueles padrões conservadores, tradicionais, sexistas, nos quais estão presentes a questão do poder masculino e da subordinação feminina.

Percebemos também uma carência muito grande das professoras nessa área, e a necessidade que sentem de buscar informação sobre isso, a angústia que experimentavam porque não sabiam como lidar com o tema na escola. Tanto que, para a segunda turma de Curitiba, houve uma procura tão grande, que tivemos de organizar duas turmas para cada etapa do curso – e, ainda assim, havia demanda. Tivemos que recusar muitos alunos, muitos professores que queriam fazer o curso.

Foi um curso muito participativo no qual eram trazidas questões surgidas em sala de aula e com as quais os/as professores/professoras não sabiam lidar e que eram “varridas para debaixo do tapete”: o menino brincando com a menina no banheiro, a adolescente que aparece grávida... Há problemas com os quais nem o coordenador, nem o diretor, nem a orientação pedagógica lidam. Só quando aparece um problema, uma menina grávida, por exemplo, é que tentam resolver de alguma forma. E, geralmente, a menina acaba saindo da escola por causa da discriminação.

Um dos impedimentos para que os professores abordem a questão de sexualidade são os próprios pais de seus alunos e alunas. Para dar um exemplo, uma professora contou que tentaram fazer uma discussão com os alunos sobre sexualidade, o pai de uma menina de 14 anos veio e pediu para tirar sua filha da sala quando fosse tratar desses assuntos, argumentando: “Vocês estão despertando a curiosidade dela”. E a menina já estava grávida e ele não sabia.

É uma questão cultural o fato de não se trabalhar o tema, não enfrentá-lo. A sexualidade é um tabu e algumas professoras afirmaram em entrevista que, como esses assuntos não estão no currículo, elas não podem trabalhá-los. Uma professora disse que evitava tratar desse tipo de assunto porque seus colegas e os próprios alunos interpretavam que ela estava “matando aula” – pois não era assunto da matéria –, ou que estava trabalhando um assunto que não estava previsto no currículo. Há uma série de barreiras para se enfrentar essa questão.

Na área de ciência e tecnologia, observamos, quando trabalhamos no módulo específico, que não existe entre as professoras e os professores a percepção da igualdade de gênero nessa área. Então mostramos, baseados em uma série de pesquisas sobre, por exemplo, quantas alunas cursam Engenharia (cerca de 10% a 15%) ou quantas entram no curso de Aprendizagem Automotiva do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) (cerca de 10%), que as mulheres não têm acesso, que são discriminadas. Como desconheciam a desigualdade de gênero, não tinham conhecimento de que essa desigualdade naturalmente gera uma relação de poder muito forte na área. As meninas que fazem engenharia, por exemplo, têm muitas dificuldades: têm de se impor o tempo todo perante os seus colegas. Só são respeitadas quando tiram notas altas. Assim, precisam estudar muito para que possam ser reconhecidas como futuras engenheiras.

Outra questão é que professores e professoras comumente direcionam os alunos para áreas profissionais técnico-científicas e as alunas para profissões do “cuidado” ou das ciências humanas e artes. Nas profissões do cuidado se incluem enfermagem, educação, medicina, fisioterapia, nutrição. A área de saúde, hoje, está se feminilizando. E esse direcionamento ocorre, muitas vezes, imperceptivelmente, mediante o que chamamos currículo oculto. A menina quer fazer engenharia: “Ah, mas por que você vai fazer isso?”. É comum escutar um professor dizendo: “Mas para que você vai fazer

engenharia se você vai casar?”. Ou ainda: “Engenharia não. Isso é mais adequado para homem. Faça medicina”. Existem pesquisas mostrando que engenheiras formadas quando começam a exercer a profissão, sofrem o mesmo tipo de pressão que sofriam no curso. Ou seja, têm de mostrar competência, provar que são capazes, o que não ocorre com os homens.<sup>1</sup>

Concluindo, sabe-se que muito ainda é preciso avançar para que se alcance a equidade de gênero – e mais ainda em áreas como ciência e tecnologia, cujos universos foram tradicionalmente construídos com linguagens masculinas e cujas relações de poder não são sequer percebidas como desigualdades de gênero.

Sensibilizar professores e professoras para a importância de desconstruirmos os padrões conservadores discriminatórios de gênero é um caminho importante para aumentarmos a participação dos e das jovens no universo científico-tecnológico.

---

<sup>1</sup> A descrição da experiência do curso ministrado em Curitiba e os resultados da avaliação feita pelas professoras que participaram do curso foram publicados no livro de Luz, Carvalho e Casagrande, 2009.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUBET, François. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2006.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1970.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.





## **JUVENTUDE, CIÊNCIA E EXPANSÃO ESCOLAR: ALGUMAS QUESTÕES PARA ALIMENTAR O DEBATE**

Mônica Dias Peregrino Ferreira

A sociedade brasileira é atravessada por profundas desigualdades, sendo essa uma de suas marcas fundamentais (Martins, 1997; Oliveira, 1998; Telles, 1999). Tais desigualdades marcam também as formas de transição para a vida adulta. Isso significa que no Brasil a juventude pode ser vivida de múltiplas formas, que apresentam graus variados de vulnerabilidade (ou de potencialidade) de acordo com a posição social que se ocupa.

Assim, experimentar a juventude, essa espécie de “aprendizado” ou, na melhor das hipóteses, de “reinvenção” da condição adulta, pode significar, neste país, a experimentação de vivências incomunicáveis por causa das distâncias sociais que estão na origem das mesmas: pelas instituições que mobilizam, pelo grau de vulnerabilidade (ou, ao contrário, de suporte social que comportam), pelos rituais que expressam, pelas expectativas que geram ou abortam e, finalmente, pelo grau de inserção social que anunciam. Assim, estudar as desigualdades anunciadas nas formas de se

experimentar a juventude pode significar estudar uma das dimensões mais fundamentais das formas de desigualdade postas para a nossa sociedade.

Por outra parte, “juventude” é também um período liminar da vida social, marcado pela emancipação (gradual, desigual e diversa, dependendo das condições sociais de existência dos jovens) da circunscrição à sociabilidade familiar e pela inserção em novas, mais amplas e, na hipótese mais otimista, mais autônomas esferas de sociabilidade (e de socialização), levando-se em conta que tal movimento se dá em sociedades determinadas, em momentos históricos datados e em espaços sociais específicos.

E a primeira das questões que podem ser colocadas é como comportar, num mesmo quadro, a múltipla gama de experiências concretas de juventude (abertas pela desigualdade das posições sociais ocupadas) e a unidade determinada por uma condição social comum, ainda que efêmera? Talvez entendendo provisoriamente que a potencial condição comum (emancipação da família/inserção em novas formas de sociabilidade) não permite, em sociedades desiguais, experiências semelhantes.

Então, reformulando a pergunta, poderíamos pensar em de que maneira essa condição liminar é afetada pela posição social que se ocupa. De que modo as posições sociais delimitarão o acesso a processos mais ou menos variáveis de experimentação/invenção/reprodução de formas diversas de sociabilidade e o acesso a processos de socialização? De que maneiras e em que medidas tais processos delinearão trajetórias futuras?

Trazendo as questões para o âmbito de nosso debate, não há dúvida de que a escola amplia potencialmente a possibilidade de experimentação da condição juvenil – visto que prepara o campo para a construção de experiências de trabalho e, ao mesmo tempo, possibilita encontros dos jovens entre si, de jovens com adultos e de jovens com regras e normas sociais, permitindo a experimentação e elaboração de novas e velhas formas de sociabilidade. Em que me-

didática essa possibilidade se realiza na escola brasileira, nos marcos da expansão precária por ela sofrida a partir de meados da década de 1990? Focalizando ainda mais o debate, será que em sua expansão precária a escola tem sido capaz de realizar a mais básica de suas funções, qual seja, a de preparar para a participação na vida social? Como vem se dando o ensino de um dos campos de conhecimentos mais desafiadores para o enfrentamento das tensões entre teoria e prática, entre o concreto e o pensado, entre o vivido e o elaborado? Em outras palavras, como vem se dando o contato dos jovens com as ciências na escola brasileira?

Fazendo um recorte nas questões levantadas, e sem ter a pretensão de respondermos completamente a nenhuma delas, nossa intenção neste breve trabalho é muito mais abrir o debate do que propriamente resolvê-lo. Para isso, dividiremos nossa discussão em alguns momentos. Primeiramente, trataremos da operacionalidade da noção de moratória social para a análise das desigualdades que marcam a experimentação da juventude. A seguir, trataremos brevemente da expansão da escola no Brasil e de seu impacto no delineamento do tipo de escolarização a ser oferecido aos jovens. Por fim, e com o intuito de abrir o debate acerca da atual escolarização média, realizaremos um rápido mapeamento das condições de escolarização nesse patamar de ensino, usando como indicadores os equipamentos escolares aos quais os jovens vêm tendo acesso, com base nos dados constantes no portal do Sistema de Estatísticas Educacionais (Edudatabrasil) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tomando como referência o ano de 2006. Terminaremos noticiando alguns dos resultados obtidos pelos jovens brasileiros na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) 2006 acerca dos conteúdos científicos.

## “MORATÓRIA SOCIAL” E SUAS RELAÇÕES COM O ESTUDO DAS DESIGUALDADES QUE MARCAM O DIREITO AO EXERCÍCIO DA JUVENTUDE NO BRASIL

Partindo do princípio bourdiano de que as práticas e produções simbólicas legitimadas são uma construção da sociedade e que, portanto, as noções e categorias “essencializadas” e “naturalizadas” pelo senso comum devem ser permanentemente postas em causa, e ressaltando ainda ser esse o caso da noção de juventude, Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996) põem em ação uma série de noções e categorias que tensionam a noção de juventude, ampliando sua compreensão. Operando com as relações entre moratória social e moratória vital, capital energético e capital simbólico, valor de uso e valor de troca, condições juvenis e juvenilidade como estado, os autores nos ajudam a compreender as desigualdades implícitas na noção de juventude.

Para eles, há uma espécie de base material, fundamento concreto da juventude. Esse fundamento é a sua cronologia (objetiva, pré-social, pré-biológica, física). Porém, essa cronologia existe *em sociedade*. Está, portanto, investida de uma “forma” sociocultural (valorativa, estética). E é “vestida” dessa forma que a juventude se faz “visível”.

O composto resultante é o corpo do jovem, que não é feito “só” de cronologia, pois essa, desprovida de expressão valorativa, sem cultura, é materialidade bruta, estatística. Por sua vez, esse corpo não pode ser visto apenas como “livre” expressão de cultura, porque cultura sem “cronologia” – base material – é vazia: simbolismo autóctone, culturalismo.

Os autores avançam sobre esse aparente impasse, propondo que pensemos a juventude como um período da vida em que se está de posse de um *excedente temporal*, tendo “mais possibilidade de ser jovem todo aquele que possua este *capital temporal* como

condição geral” (Margulis e Urresti, 1996, p. 20). A esse excedente – disponibilidade para a vida – os autores chamam *moratória vital*.<sup>1</sup>

Como já foi mencionado, porém, essa potencialidade “energética” se realiza nas relações sociais. Ela se manifesta na sociedade e, ao manifestar-se, sofre “mutação”. Aqui, o exercício das possibilidades abertas pela moratória vital, esse excedente temporal e energético, vê alterada sua capacidade de expressão e de realização, dependendo da posição social que se ocupe.

O significado disso é que não apenas as diferentes expressões juvenis serão objeto de processos diversos de legitimação e de hierarquização que as posicionarão em escala, de acordo com os espaços sociais de onde emanam, como também a possibilidade mesma de expressão (da “juventude”) por parte dos jovens estará condicionada à posição social que ocupam. Estamos falando, aqui, de jovens com desiguais direitos de fazer uso e expressão de sua condição juvenil. Jovens sem direito à juventude. Moratória vital é, portanto, capital energético, valor de uso. É sobre ela que se desenvolve o valor de troca:

Isto é, a linguagem social compatibiliza esta diferença energética num signo (*capital simbólico*), que permite sua intercambiabilidade em uma abstração, e que permite, por sua vez, uma particular distribuição social, por classe, desse capital, na qual entram em jogo os interesses do mercado. (Margulis e Urresti, 1996, p. 23; tradução minha)

A possibilidade de apropriação (e, portanto, de uso) do capital simbólico está referida a uma outra “reserva”, essa de caráter social, uma espécie de “crédito” que a sociedade, mediante a sua rede de instituições, oferece a alguns jovens.<sup>2</sup> A esse crédito social, de

<sup>1</sup> Muito antes de Margulis e Urresti, Karl Mannheim (1968) faz referência a esse potencial, utilizando a noção de reserva vital.

<sup>2</sup> A oferta mais ou menos generalizada desse crédito varia com o grau de desigualdade da sociedade. Quanto mais desigual é a sociedade, mais restrita é a “distribuição” desse crédito social. “Diante disso, sociedade de classes, diferenças econômicas, sociais, políticas, étnicas, raciais, migratórias, marcam profundas desigualdades na distribuição de recursos, com a qual a

caráter formativo, que garante, por hipótese, a reprodução da sociedade, Margulis e Urresti dão o nome de moratória social. Moratória social faz referência, portanto, a um “tempo doado” pela sociedade para que seus jovens experimentem a condição adulta, permitindo-lhes então configurar trajetórias de inserção social com maior autonomia. A questão é que, em sociedade, esse tempo de experimentação varia com a condição social dos sujeitos, havendo casos em que a condição se alonga indefinidamente e outros em que ela não pode ser sequer experimentada.

A oferta de moratória está articulada a um número significativo de instituições sociais responsáveis por sua realização: escola, universidade, Igreja e família, mas também partidos, associações classistas e equipamentos e organizações culturais. Atualmente, novos elementos – dentre eles, os grupos de pares e as mídias eletrônicas – vêm se agregando às instituições mais tradicionais nos processos de socialização da juventude, as quais têm permitido uma experimentação mais autônoma da condição juvenil.

De qualquer forma, mesmo que se admita ser esse um processo geral, é fato que as condições de uso das redes de instituições não estão postas de maneira semelhante para todos numa mesma sociedade. É igualmente verdade que o grau de desigualdade na oferta dessa rede de instituições varia de acordo com as marcas das desigualdades sociais em cada sociedade.

Moratória social é, nesse sentido, uma noção bastante operativa para refletirmos acerca do quanto, de que formas, a partir de quais instituições, uma sociedade se mobiliza (e em que sentido se mobiliza) para garantir, mais ou menos amplamente, a oferta de um crédito social para aqueles que transitam para a vida adulta.

---

natureza mesma da condição de jovem em cada setor social se altera. É nesse sentido que Silvia Sigal afirma que, na América Latina, diferentemente da Europa, onde seria mais ampla, a ‘juventude’ está quase que reservada para os setores médio e alto, que podem ascender à educação superior e à moratória em toda a plenitude do termo.” (Margulis e Urresti, 1996, p. 14; tradução minha)

## DA EXPANSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Desde os estudos de Ariès (1981), sabemos que a escola como instituição das sociedades modernas contribuiu para a configuração da noção de infância e de juventude entre nós. Bourdieu (1983), quando nos indica que “juventude é apenas uma palavra”, instiga-nos a pensar a centralidade dos sistemas educativos na constituição da condição juvenil (e suas desigualdades classistas, mas também geracionais) nas sociedades capitalistas centrais.

Para entendermos as dificuldades que envolvem o problema da expansão escolar no Brasil (e ainda da iniciação às ciências em nossas escolas), é necessário, antes de mais nada, entendermos o tipo de educação usualmente praticada em nosso país. Anísio Teixeira (1973) faz, no final da década de 1950, uma crítica à forma de expansão do ensino, a qual, entendemos, está muito longe de perder a atualidade. Nela, o autor nos mostra que o que se cria e o que se dissemina no país é um modelo de educação mais concentrada em conceder certificados a poucos, do que em franquear o acesso de todos ao universo da cidadania. É uma escola em que é mais importante selecionar do que socializar.

Isso se dá, por um lado, porque o que se “dissemina” é um modelo de educação que mesmo antes da República já servia para diplomar os bacharéis, filhos dos grupos dominantes, sem, contudo, preocupar-se com a integração da “massa” restante. Por outro lado, a disseminação da escola e a ampliação de seu alcance em instituições que “empobrecem” na medida mesmo em que se expandem, não prescinde da manutenção de alguns poucos nichos de excelência (públicos e privados) onde os grupos dominantes continuarão a se escolarizar.

Nesse sentido, a pouca importância dada à escola como instituição de socialização do conjunto da população e o acento em seu papel seletivo fazem, segundo Teixeira (1973), que a escola brasileira dê mais importância à ascensão do que à socialização, dando



muito maior ênfase ao caráter formal da escolarização e menor importância à sua dimensão conceitual (de produção de conhecimento e disseminação de conteúdos e de linguagens). Em sua análise, o autor nos mostra ainda que tal modelo – formal, seletivo, certificador – expande-se lentamente, incorporando pouco a pouco porções crescentes dos grupos sociais em versões cada vez mais precárias das escolas originais feitas para a certificação de “bacharéis”.

As reformas subsequentes, que marcaram expansões sucessivas da escola fundamental e média,<sup>3</sup> trouxeram significativas modificações para os sistemas escolares e para as instituições de ensino, mas operaram dentro do eixo comum da expansão precária de um modelo ao mesmo tempo formal e seletivo de escolarização.

Se nos detivermos brevemente no modelo de expansão da escola na década de 1990, perceberemos que experimentamos, desde a década passada, um modelo de expansão escolar nos níveis fundamental e (principalmente) médio dos sistemas públicos de ensino, que vem atingindo, basicamente, os jovens das camadas populares. Segundo Fanfani (2000), o que temos assistido no processo de expansão das escolas refere-se, na América Latina, à *massificação* dos sistemas de ensino. Ele mostra ainda que há algo em comum nas “formas” de expansão das escolas nesses países. Segundo Fanfani (2000), o que temos assistido na América Latina, no que diz respeito à expansão das escolas, é a massificação dos sistemas. O autor mostra ainda que há algo em comum nas “formas” de expansão das escolas nesses países em que o crescimento quantitativo não se fez acompanhar de aumentos proporcionais nos recursos investidos. Na verdade, segundo Fanfani, provavelmente o processo de massificação se deu às custas da efetiva diminuição do gasto *per capita*, diminuição obtida mediante a extração de máximo rendimento de

---

<sup>3</sup> Durante o período da ditadura militar, investiu-se na ampliação das expectativas populares de inserção social executando, porém, uma expansão limitada e controlada da instituição (Cunha, 1980). Na década de 1990, universalizou-se o ensino fundamental e ampliou-se o ensino médio por meio de uma estratégia na qual a ampliação do tempo de escolarização da população em idade escolar se realizava com o amesquinamento dos processos de escolarização (Algebaile, 2009).

alguns dos elementos centrais envolvidos na oferta, tais como recursos humanos, infraestrutura física, equipamentos didáticos etc.

Em nosso caso, a “expansão milagrosa” que faz “mais com menos”, inicia-se durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). Aligeiramento dos conteúdos escolares, da formação de educadores, da estrutura física institucional e, finalmente, diminuição do investimento *per capita* são os elementos centrais da “equação” que, a partir da segunda metade da década de 1990, passa a dar sustentação à expansão do ensino fundamental no Brasil (Algebaile, 2009).

Nesse âmbito, inicia-se um processo visando, como indicado nas cartilhas dos órgãos internacionais, à “racionalização” e à “correção” do setor escolar, com o objetivo de adequar a estrutura já disponível a um atendimento mais eficaz. Buscou-se, para isso, tanto a diminuição dos índices de retenção (repetência) quanto a ampliação geral da escolarização da população. O programa de “aceleração da aprendizagem” é a pedra de toque desse projeto que “produz” vagas pela aceleração de processos sem, contudo, criar infraestrutura.

Isso não é surpreendente. Em um país desigual como o nosso, uma instituição como a escola, que só é considerada legítima quando distribui de maneira desigual o capital simbólico que detém, não se expande e, em particular, não se expande ao acesso e ao tempo de permanência aos pobres – e em especial aos jovens pobres – sem se modificar profundamente. Os exames nacionais de avaliação de aprendizagens no ensino fundamental vêm mostrando claramente que uma das dimensões escolares “sacrificada” no processo de sua expansão tem sido exatamente a da transmissão de conhecimentos.

Dessa forma, a expansão das vagas mediante a “aceleração” dos processos de aprendizagem e do tempo de habitação da escola pelo jovem antes excluído dela não vem, aparentemente, agregando valor aos processos de escolarização e cria dentro das instituições uma espécie de “habitação” escolar sem escolarização.

Por outra parte, um conhecimento escolar ao mesmo tempo formal (mais do que formal, bancário, como afirmava Paulo Freire) e seletivo não configura o melhor ambiente para a disseminação de conhecimentos, construção de conceitos e realização de debates científicos. Não é ainda o espaço propício para a apreensão do método científico e nem para a aquisição dos elementos básicos necessários à construção do raciocínio científico.

Nesse sentido, em que medida uma escola que se expande pela massificação de conteúdos e pela precarização de sua infraestrutura pode servir como espaço de experimentação da sociedade e suas instituições? Em que medida é capaz de fornecer subsídios para o longo e difícil processo de transição para a vida adulta, quer pela oferta de conteúdos constituídos, organizados e administrados para esse fim, quer como espaço de experimentação de novas relações sociais? E mais, como uma escola de ensino formal, livresco, pode preparar seus jovens estudantes para os desafios técnico-científicos abertos pelos desafios do mundo contemporâneo?

## **BREVE MAPEAMENTO DA EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO RIO DE JANEIRO COM BASE NOS DADOS COLHIDOS NO PORTAL EDUDATABRASIL**

Para termos uma ideia do tamanho e da direção da expansão das vagas no ensino médio, no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, buscamos no portal Edudatabrasil os dados referentes ao número absoluto de matrículas nos sistemas público e privado de ensino tomando como base o primeiro, 1999, e o último ano, 2006, de levantamento cobertos pelo portal. Tomando o número total de matrículas no ensino médio para os anos de 1999 e 2006, notamos que houve um crescimento da ordem de 14,6% nas matrículas de ensino médio no país (quadro 1). No estado do Rio de Janeiro, o crescimento no total das matrículas foi de 14%. Os números parecem modestos quando analisamos os sistemas público e privado em conjunto.

Porém, quando tomamos apenas as matrículas no sistema público, notamos que, se no Brasil o incremento das matrículas foi de 20%, no estado do Rio de Janeiro o aumento foi de 37%. Isso mostra que, mais do que um crescimento das matrículas, presenciamos, em especial nesse estado, um aumento significativo da importância do sistema público de ensino no que diz respeito ao ensino médio.

<b>Quadro 1. Matrículas no ensino médio (1999-2006).</b>			
<b>Abrangência geográfica</b>	<b>Ano</b>	<b>Dependência administrativa</b>	<b>Matrícula total</b>
Brasil	1999	privada	1.224.364
Brasil	1999	pública	6.544.835
Rio de Janeiro	1999	privada	193.043
Rio de Janeiro	1999	pública	448.265
Brasil	2006	privada	1.068.734
Brasil	2006	pública	7.838.086
Rio de Janeiro	2006	privada	117.038
Rio de Janeiro	2006	pública	614.716

Fonte: Edudatabrasil, Inep/MEC.

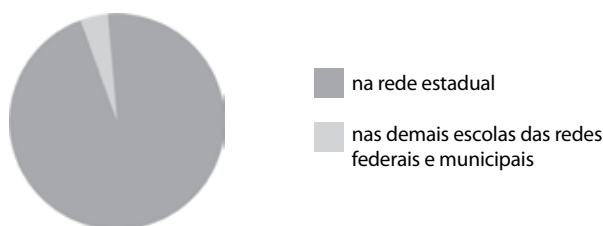
Consultando o número absoluto de matrículas em 2006 (quadro 2), vemos que, para o universo dos matriculados nesse patamar de ensino, as matrículas públicas cobrem, no Brasil, 88% da oferta, cabendo às escolas privadas 12% das vagas preenchidas. No Sudeste, a proporção é de 86% de matrículas nos sistemas públicos, contra 14% de matrículas em escolas privadas. No estado do Rio de Janeiro, para 84% de matrículas públicas, temos 16% de matrículas privadas e, especificamente na cidade do Rio de Janeiro, para 81% de matrículas públicas temos 19% de matrículas em instituições privadas, comprovando-se a prevalência absoluta de matrículas públicas no ensino médio.

<b>Quadro 2. Matrículas no ensino médio (2006).</b>		
<b>Abrangência geográfica</b>	<b>Dependência administrativa</b>	<b>Total</b>
Brasil	privada	1.068.734
Brasil	pública	7.838.086
Sudeste	privada	492.654
Sudeste	pública	3.105.037
Estado do Rio de Janeiro	privada	117.038
Estado do Rio de Janeiro	pública	614.716
Cidade do Rio de Janeiro	privada	55.921
Cidade do Rio de Janeiro	pública	241.989

Fonte: Edudatabrasil, Inep/MEC.

O gráfico 1 nos dá uma ideia mais precisa da importância da rede estadual na maior e mais populosa cidade do estado, a cidade do Rio de Janeiro. Nela, para o conjunto das matrículas nas redes públicas de ensino, temos que 96% das mesmas estão alocadas em escolas estaduais e apenas 4% das matrículas no ensino médio público encontram-se nas redes municipal e federal.

**Gráfico 1. Distribuição percentual das matrículas dentro da rede pública: estado e município do Rio de Janeiro (2006).**



## COMO ESTÁ EQUIPADA A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO QUE RECEBE OS JOVENS?

Entendemos que, ao afirmarmos que a ampliação dos níveis de escolarização da população brasileira vem se dando sob o preço da precarização da instituição escolar; ao defendermos que a amplia-

ção do tempo de escolarização vem se dando fundamentalmente pela aceleração dos fluxos de alunos por séries, traduzindo-se numa escolarização que se amplia pela aceleração de processos sem, contudo, criar infraestrutura, então seria interessante utilizarmos a oferta de equipamentos escolares nas escolas de ensino médio como indicadores do tipo de escola de ensino médio que vem sendo oferecida aos jovens hoje. Novamente, por meio de dados coletados no portal Edudatabrasil, e tomando como referência o ano de 2006, veremos que, no Brasil, 75% das escolas de ensino médio possuem quadra de esportes, 69% possuem biblioteca, 63% possuem laboratório de informática e apenas 47% dos estabelecimentos possuem laboratório de ciências.

Chamamos atenção para a baixa presença de laboratórios de ciências, não somente pela pertinência desse equipamento em relação ao tema de nossa discussão, mas também por serem os laboratórios de ciências equipamentos de custo mais alto que os demais, necessitando de ambiente dotado de preparação específica (disposição de bancadas, ligações planejadas para água e gás, azulejamento de bancadas e paredes e organização de uma série de dispositivos de segurança, planejados e executados por equipes especializadas), além de mobiliário próprio e equipamento custoso ou de renovação frequente. Além disso, se a presença do laboratório de ciências não é condição suficiente para deduzirmos uma abordagem mais experimental para as disciplinas dessa área, o laboratório é condição necessária para possíveis futuros investimentos nessa abordagem.

Nesse sentido, quando desagregamos os dados referentes à presença de laboratório de ciências nas escolas de ensino médio tomando como base o ano de 2006, por região do país, vemos que sua distribuição percentual quase que acompanha as desigualdades regionais. As escolas da região Norte são as menos providas desse equipamento, apresentando laboratório de ciências apenas 29% das instituições da região. A seguir, temos as regiões Nordeste e Centro-Oeste, com 32% de presença do equipamento. A região Sudeste

apresenta o equipamento em 51% de suas escolas de ensino médio. E a região Sul é a mais provida, com 78% das escolas equipadas.

Tomando o estado do Rio de Janeiro como universo, temos, para o conjunto dos equipamentos escolares, 82% de instituições com quadra de esportes, 76% com biblioteca, 65% com laboratório de informática e (novamente) apenas 41% de instituições providas de laboratórios de ciências, mostrando que, no relativo à tendência à subvalorização desse equipamento, nosso estado acompanha o país.

Por fim, se tomarmos apenas o estado do Rio de Janeiro como objeto, veremos que a dependência administrativa das escolas pode implicar significativa diferença no conjunto de equipamentos disponíveis nas escolas, sendo as redes privada e federal aquelas mais bem providas, com significativa vantagem para a rede federal, e as redes municipal e estadual aquelas menos providas, com déficit ainda mais acentuado na rede estadual.

Tomando como referência apenas o equipamento “laboratório de ciências” – o qual, ao lado do laboratório de informática, apresenta as desigualdades mais claras, além de, coincidência ou não, serem os equipamentos que provavelmente envolvem maiores investimentos que os outros dois utilizados no breve quadro 3 –, veremos, em primeiro lugar, que sua presença significativa só se dá nas escolas médias federais (que infelizmente representam parcela ínfima em termos de quantidade de matrículas). Mesmo as escolas privadas têm baixo percentual de presença do equipamento. As redes estadual e municipal ficam com os piores índices: 32% e 37%, respectivamente, fazendo-nos suspeitar do baixo valor dado a esse equipamento no conjunto dos sistemas de ensino.

Contudo, esses números mostram ainda outra consequência. Se pensarmos que a grande maioria das matrículas no ensino médio concentra-se nos sistemas públicos de ensino, e se pensarmos que dentre eles, os sistemas estaduais são responsáveis pela quase totalidade das matrículas no ensino médio regular (lembrando que

só na cidade do Rio de Janeiro, o estado é responsável por 96% das matrículas no ensino médio público), perceberemos que no estado do Rio de Janeiro, por exemplo, esse sistema, que é o mais pobre em termos de oferta de equipamentos escolares, é aquele pelo qual passará a maioria dos alunos no curso do patamar médio de escolarização.

Na cidade do Rio de Janeiro, uma das maiores da federação, dos mais de 80% de alunos da rede pública, 96% dos quais matriculados na rede estadual, menos de um terço terá possibilidade de contato com um laboratório para estudos ligados ao campo das ciências (quadro 3).

<b>Quadro 3. Equipamentos escolares em escolas de ensino médio no estado do Rio de Janeiro (2006).</b>				
<b>Equipamentos</b>	<b>Dependência administrativa</b>			
	<b>Privada</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>
Quadra de esportes	82%	86%	81%	79%
Laboratório de informática	80%	95%	53%	68%
Biblioteca	80%	91%	74%	76%
Laboratório de ciências	53%	82%	32%	37%

Fonte: Edudatabrasil, Inep/MEC.

## O PISA

O *Programm for International Student Assessment* (PISA) ou Programa Internacional de Avaliação de Alunos é uma pesquisa trienal de conhecimentos e competências de estudantes na faixa dos 15 anos de idade, realizada nos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em países convidados. Em 2006, o PISA avaliou as competências de mais de 400 mil estudantes em 57 países, por meio de testes com foco na área de ciências. O PISA busca medir “letramento” em ciências, avaliando a capacidade de o estudante ir além dos conhecimentos aprendidos



na escola e analisar, refletir, interpretar, colocar e solucionar problemas em uma infinidade de situações. Para isso, busca, dentre outras, avaliar as seguintes competências: identificar questões científicas; explicar fenômenos cientificamente; usar evidência científica. Além disso, a avaliação testa dois tipos de conhecimentos: os conhecimentos *de* ciências e os conhecimentos *sobre* ciência.

Os resultados da avaliação indicam os níveis de proficiência atingidos pelos estudantes dos demais países em relação àqueles alcançados pelos membros da OCDE. São, ao todo, seis níveis crescentes de proficiência. Na avaliação de 2006, somente 1,3% dos estudantes dos países da OCDE atingiram o maior dos níveis de proficiência, o nível 6. O nível 5 foi atingido por 9% dos estudantes. Os resultados atingidos pelos estudantes do Brasil para esses mesmos níveis são assustadores. Somente 0,5% dos nossos estudantes atingiram o nível 5, e nenhum estudante brasileiro atingiu o nível 6.

Quando verificamos os resultados obtidos pelos estudantes tomando como referência os níveis mais baixos de proficiência (e levando em consideração que dentro dos parâmetros da avaliação o nível 2 é considerado o patamar mínimo necessário para que os estudantes sejam capazes de demonstrar as competências científicas que lhes permitirão participar ativamente em situações da vida que tenham relação com a ciência e a tecnologia), percebemos que nos países da OCDE 19,2% dos estudantes encontram-se abaixo do nível 2 e 5,2%, encontram-se abaixo do nível 1 (o mais baixo dos níveis de proficiência). No Brasil, 61% dos estudantes estão abaixo do nível 2 e 27,9% dos estudantes estão abaixo do nível 1.

## CONCLUSÃO

Sem o objetivo de apontarmos conclusões definitivas, viemos, desde o início deste trabalho, elencando algumas questões que, pensamos, nos ajudariam a elaborar problemáticas mais claras acerca das relações entre juventude e ciências. Para isso, levantamos

alguns elementos que, entendemos, constituem eixos importantes para o aprofundamento do debate. Num primeiro momento, tratamos das desigualdades que marcam a condição juvenil no Brasil, trazendo à baila a noção operativa de moratória social, que consideramos importante instrumento para a abordagem das condições constituídas a fim de que parcelas maiores ou menores da população usufruam da condição juvenil. Num segundo momento, tratamos da maneira particular com que a escola (instituição fundamental na oferta de crédito social em qualquer sociedade) vem se expandindo no Brasil, demarcando contornos específicos para o tipo de instituição que os jovens, como um todo, e os grupos sociais, em particular, experimentarão. Ao fim, com base nos dados veiculados no portal Edudatabrasil, do Inep, e nos resultados do PISA, buscamos levantar alguns subsídios que nos ajudem a pensar o impacto da expansão da escola sobre o tipo de instituição a ser frequentada e sobre a proficiência no campo de conhecimento em debate aqui. As questões que levantamos permanecem sem respostas.

De qualquer maneira, é importante ressaltar que esse debate, desafiando-nos a pensar as relações entre juventude e conhecimento científico, nos impele a pensar a partir de dois eixos que, separados até hoje na análise, reivindicam-nos a construção de elementos que nos permitam sua análise conjunta.

Primeiramente, o formalismo que marca nossa tradição escolar e a expansão precária das instituições, criando a proliferação de versões aligeiradas de um modelo de escolarização em si frágil, coloca-nos em xeque diante das necessidades demandadas pelo mundo contemporâneo, tanto em termos de produção científico-tecnológica quanto em termos de produção de conhecimento, e interroga nossas possibilidades efetivas de autonomia num mundo em que são reivindicadas, permanentemente, as capacidades que nosso ensino formal não é capaz de suprir. Ao mesmo tempo, nosso ensino, não só formal como também pouco crítico, não prepara o conjunto da população que vem passando pela escola para o

enfrentamento das questões éticas que algumas das novas, nodais e polêmicas descobertas científicas evocam.

Além disso, a maneira particular como a escola vem se “abrindo” aos jovens pobres coloca questões que superam em muito a problemática relativa ao acesso aos conhecimentos e conteúdos escolares, levando-nos a interrogar nossas reais intenções (enquanto sociedade) de integrarmos plenamente a população que, atravessando o ensino fundamental nos marcos de sua expansão/universalização, vem chegando ao ensino médio e colocando em xeque nossa integridade como sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil – a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra, In: \_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

FANFANI, Emilio Tenti. Culturas jovens e cultura escolar. In: SEMINÁRIO ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO. Brasília, 7 a 9 jun. 2000. Brasília: Coordenação Geral de Ensino Médio, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Ministério da Educação e Cultura, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) 2006*. Relatório Internacional – resumo. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/novo/>. Acesso em: 21 jul. 2010.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITO, Sulamita de. *Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. V. 1.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor – a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In: FORACCHI, Marialice; PEREIRA, Luís. *Educação e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.



## JUVENTUDE E ESCOLHA PROFISSIONAL

Silvio Duarte Bock

Neste trabalho, abordarei a questão da escolha profissional. Como é a orientação profissional nos tempos de hoje? Como temos pensado a questão da escolha profissional? Não farei o histórico de como chegamos até aqui. Vou focar o que se pensava e o que hoje andamos pensando. Começarei ressaltando a visão tradicional de escolha profissional, ou seja, qual é o imaginário que existe sobre como as pessoas se aproximam das profissões, e o que significa escolher para essa visão. O pressuposto é que as profissões e ocupações se repetem no mercado. E porque elas se repetem no mercado, em várias empresas, em várias instituições, em várias organizações, pode-se proceder a uma investigação e definir o perfil ocupacional desse dado trabalho. Esse perfil ocupacional tenta levantar, entre os que exercem essas atividades:

- 1) quais os interesses fundamentais das pessoas para o exercício dessa dada ocupação;

- 2) quais as aptidões necessárias para o desempenho dessa função – aptidão, como definida no manual do teste DAT,<sup>1</sup> seria a capacidade que um indivíduo tem de aprender novas habilidades ou novos conhecimentos; não se trata da habilidade instalada ainda, mas da condição que uma pessoa teria de aprender alguma habilidade específica;
- 3) quais os traços de personalidade que o indivíduo apresenta para o exercício de uma dada ocupação.

O perfil ocupacional pode, então, ser estabelecido, determinado e pode ser registrado. Quem fez isso no Brasil durante muito tempo e abandonou essa prática foi o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), que publicava os denominados *Dicionários das profissões*, muito utilizados também pelas empresas para o estabelecimento das características pessoais a serem avaliadas na seleção profissional. Esse material, com base nos levantamentos e nas definições das profissões, descrevia os requisitos necessários, isto é, interesses, aptidões e traços de personalidades para o exercício de uma dada função.

Tendo o perfil ocupacional estabelecido, poder-se-ia, então, analisar o indivíduo, verificar a existência dessas mesmas características nele. Qual seria o perfil desse indivíduo? O pressuposto para essa avaliação era de que a pessoa, lá pelos 17-18 anos, no final do ensino médio, teria a sua personalidade plenamente desenvolvida: ela estaria pronta. Isto quer dizer que os interesses já seriam estáveis, as aptidões já estariam desenvolvidas e a personalidade estabilizada. Assim, caberia ao investigador (no caso específico, um psicólogo, um orientador) levantar o perfil pessoal desse indivíduo.

E o que seria uma escolha segundo esse modelo, que ainda permanece bastante impregnado no imaginário da sociedade? Seria

---

<sup>1</sup> Esse teste foi adaptado em 1950 pelo Instituto de Seleção e Orientação Profissional (Isop), da Fundação Getúlio Vargas (FGV) do Rio de Janeiro, do teste norte-americano *Differential Aptitudes Test*, aplicado até hoje.

um encaixe entre esses dois perfis, quer dizer, alcançar o melhor encaixe possível entre o perfil pessoal e o perfil ocupacional (lembrando que a seleção profissional e a orientação profissional nascem juntas). Qual é a problemática da seleção profissional? Vamos imaginar esse perfil ocupacional como formas. Na seleção profissional, há uma forma e várias pessoas candidatando-se para ocupar essa forma. Qual é a atividade da seleção profissional? Encontrar o melhor perfil para ocupar essa forma, que é o emprego oferecido. Essa é a problemática da seleção. A da orientação é, ao contrário, pegar um indivíduo, olhando para várias formas, e perguntar: em qual ele se encaixa melhor?

Os instrumentos de seleção e da orientação profissional sempre foram os mesmos. Hoje, já existem aspectos específicos para cada área. Pedagogos não podem aplicar testes psicológicos, mas podem aplicar inventários e testes referenciados a normas (como no DAT, por exemplo). Contudo, a partir da fundamentação teórica, não sentimos a necessidade de usá-los; mais do que isso, criticaremos os testes e os inventários usados na orientação profissional, pela visão simplista que têm do ser humano.

Por que criticar o modelo dos perfis? Porque não concebemos um indivíduo como pronto e acabado. Isso vai ensejar a ideia da vocação. Há alguns sortudos que, desde pequenininhos, reconhecem um perfil pessoal e já têm claro, numa idade precoce, qual será a profissão que seguirão; outros, não. Essa ideia vai corroborar, jogar no imaginário, de que escolher as profissões, nos tempos atuais, ocorre de duas formas. Uma, por meio do *insight*: um dia acontece um estalo e a pessoa descobre sua profissão, ou seja, descobre onde se encaixa melhor. E a outra, que vem sendo divulgada até mesmo por algumas teorias atuais de orientação profissional, é a ideia da maturação, para a qual esse encaixe ocorre à medida que o indivíduo faz um processo normal de amadurecimento, comparando o ser humano com uma fruta que amadurece e chega a um ponto ótimo de ser saboreada. A ideia do encontro da vocação acontece de



forma natural, o indivíduo vai maturando o seu processo vocacional e chega um momento em que a escolha profissional ocorre de forma quase que espontânea. Esses são os indivíduos normais, existem alguns que não maturariam no tempo certo. Hoje, existe um teste, recém-aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia, que avalia a maturidade vocacional, ou seja, se o indivíduo está em condições ou não para escolher.

Não trabalhamos com esse modelo e somos absolutamente críticos ao que fundamenta essa concepção. Primeiro, porque se, antes, falar no perfil ocupacional num modelo tradicional fordista-taylorista já era uma abstração –pois, na verdade, as ocupações não eram e nunca foram iguais –, hoje, então, passa a ser uma brincadeira falar que existe um perfil ocupacional. Entretanto, a ideia de perfil está muito incorporada na nossa sociedade. É muito comum ouvir: “O indivíduo foi demitido porque ele não tem o perfil”. Que perfil? O que é isso? Na verdade, é que não deu a produtividade esperada.

Vamos falar um pouco sobre qual é a nossa visão de escolha profissional, uma visão que não se baseia no modelo de perfis. Fazemos parte de um grupo que busca a concepção sócio-histórica em educação e psicologia para compreender o fenômeno da escolha profissional. Trabalha-se com o fundamento de que não existe natureza humana, ou seja, a ideia da abordagem sócio-histórica é combater com veemência e denunciar constantemente a naturalização dos fenômenos sociais, psicológicos e econômicos. Por quê? Quando se joga com a ideia da naturalização, enfrenta-se a questão da imutabilidade. Quando se fala que algo é natural, é porque está dado na natureza, e aprendemos que ela é estática e imutável.

A psicologia e a abordagem educacional sócio-histórica ressaltam a ideia da condição humana, pois, ainda que exista um suporte biológico, a cultura assume a centralidade na compreensão da constituição do humano. O homem é ativo, social e histórico. O homem é criado pelo próprio homem, quer dizer, é com base nas relações es-

tabelecidas que ele se constitui. Esses pressupostos norteiam nossa visão de ser humano e têm consequências importantes na intervenção para a orientação profissional.

Que mudança esse pressuposto traz para a orientação profissional? Ele faz que se abandone a ideia de prevenção em saúde: durante muito tempo se concebeu a necessidade da orientação profissional nas escolas de nível médio, e em alguns casos nas últimas séries do ensino fundamental, encarando-se essa como uma medida profilática em relação aos erros de escolha que diminuiria o nível de desistência de cursos ou infelicidades humanas futuras. Trabalhamos com o conceito de promoção da saúde, ou seja, a ideia de que a atividade de orientação profissional não visa evitar problemas, pois não existe um problema a enfrentar. Enfim, combatemos a ideia de que a orientação profissional é destinada ao imaturo, defendendo a orientação profissional para todos. Também questionamos o conceito de vocação, tanto religiosa quanto biológica. Para entender melhor esse questionamento, ver o livro de Emmanuele e Cappelletti (2001), um estudo foucaultiano que mostra como o termo “vocação” na Argentina impregna o imaginário e as relações sociais. Os autores descrevem como o termo é utilizado em várias instituições – o que significa vocação no exército, na empresa, na escola –, e afirmam que com sua utilização sempre se termina por cair na ideia da naturalização. Quando um empresário afirma “minha empresa tem vocação para...”, ele está falando “nasceu para isso e não muda”, tem raízes sólidas.

A ideia de vocação pode ser traduzida como um chamamento. Primeiro, um chamamento divino: Deus chama a pessoa para uma missão. A partir da Revolução Francesa, questiona-se a visão religiosa (o clero era aliado da aristocracia e defendia a velha ordem) e passa-se a usar o conceito de vocação biológica. Não há mais um chamamento divino, mas um chamamento interno, que também determina uma missão. Esses chamamentos são bastante utilizados para a manutenção do *status quo*. No livro *A ética protestante e*

*o espírito do capitalismo*, Max Weber (2004) trabalha com muita ênfase o conceito de vocação, mas um conceito de vocação específico. No protestantismo, a ideia de vocação traz aliada a ela a questão da ação social. O autor mostra que no espírito do capitalismo a vocação é capitalista, isto é, ganhar dinheiro é natural e bom, mas esse ganhar dinheiro não é para uma apropriação individual. Weber fala que a vocação significa ganhar dinheiro para ter um retorno social e fazer o bem.

O modelo de perfis é questionável porque é muito estático, apresenta uma visão mecanicista da sociedade, da vida, da aproximação com a profissão. Como entender, então, a aproximação das pessoas às profissões sem o uso dos modelos de perfis? O indivíduo se aproxima ou se distancia das profissões em virtude do que vive e viveu, de suas experiências diretas e indiretas com a profissão ou a ocupação. Ou seja, antes de conhecer as atividades e a função social das profissões, as pessoas em sua história de vida desenvolvem imagens de profissão que chamo de “caras”. As pessoas formam caras das profissões, e essas caras são formadas pela vivência estabelecida no seu dia a dia, vendo a televisão, assistindo a um filme: naquele seriado americano de médicos, na novela, no contato como paciente de um profissional, com o vendedor da loja, e assim por diante. A pessoa vai formando visões das profissões e, com base nessas visões, passa ou não a se identificar com determinadas profissões.

E a função da orientação profissional é justamente colocar em discussão essas imagens e ampliá-las, não dizendo como o teste fazia: “Tudo que você pensou é influenciado pela sociedade, portanto, é uma má escolha; temos de descobrir o puro, temos de descobrir sua essência. Vamos aplicar um instrumento e, aí sim, descobriremos essa essência”. Essa perspectiva desconsidera toda a vivência pessoal e a história do indivíduo, além de encarar a vida social como influência negativa. É como se ela dissesse: “Esqueça tudo que viu, ouviu e sentiu e desligue-se – hoje seria dito desconecte-se – como se fosse um rádio, para tentar enxergar a essência do indivíduo, isento

da influência maléfica do meio". Ao contrário, devemos questionar a própria existência de uma essência do indivíduo: o indivíduo se constrói historicamente e, ao mesmo tempo em que se constrói, desenvolve sua singularidade.

A prática da orientação nessa concepção não se propõe a realizar diagnósticos e prognósticos. Com isso se está dizendo que a orientação profissional não é uma prática apenas de psicólogos. Já a aplicação do teste só pode ser feita por um psicólogo.

Alguns autores (Pelletier, Bujold e Noiseux, 1982) afirmam que as pessoas escolhem mal porque, por algum motivo, não se educaram para isso na sua história. Eles propõem que as pessoas devem passar por várias etapas, devem treinar para aprender a fazer escolhas. Para nós, o problema não está na falta de aprendizagem para realizar escolhas; entendemos que a escolha profissional, e qualquer outra escolha, envolve conflito, perda, risco e coragem.

A orientação profissional, na nossa visão, pode ser definida como um conjunto de intervenções que visam à apropriação dos determinantes da escolha pelo sujeito que escolhe. Tais determinações é que levam à compreensão das decisões a serem tomadas e possibilitam a elaboração de projetos. Assim, não se toma como pressuposto que a função da orientação seja apenas indicar um "nome", um trabalho ou uma profissão, mas sim propiciar a análise e a reflexão dos determinantes da escolha. E todos devem ter o direito de passar por processos de orientação profissional, porque a orientação profissional constitui um momento de síntese do processo educacional e de vida. Ela deve estar incorporada ao currículo, à escola, apesar de, às vezes, exigir intervenções específicas. É no final do ciclo educacional básico que a pessoa tem condições de avaliar tudo aquilo que viveu pessoalmente e educacionalmente para, com base nisso, fazer um projeto de vida e profissional.

Uma boa escolha é aquela que consegue refletir sobre o maior número possível de determinações e, a partir dessa reflexão, construir esboços de projetos de vida. O termo "projeto" é utilizado para

firmar a possibilidade de transformação, da mudança da pessoa e também de toda a sociedade na qual ela está inserida. É óbvio que também está presente o idealismo, mas a ideia é de que na escolha profissional também pode estar incorporado o pensamento de mudança da sociedade. Costumamos dizer para o jovem que existem duas instâncias para lidar com a realidade. Uma, a escolha da profissão, quando se opta por aquela que é melhor para ele; outra, quando se leva em conta a existência de uma dimensão da sociedade, que só pode ser mudada no momento em que a pessoa se percebe como “cidadã”, como uma participante que discute, intervém e propõe mudanças na sociedade.

Não é a escolha profissional que vai resolver o caso do mercado de trabalho. Não está nessa dimensão, apesar de a ideologia liberal, reafirmada a todo o momento, responsabilizar o indivíduo pelo seu desemprego, acusando-o de despreparado para enfrentar as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho.

Recentemente, foi veiculada uma notícia na mídia de que existiam 800 mil empregos disponíveis. São dados do Sistema Nacional de Empregos (Sine): 800 mil empregos disponíveis não ocupados por falta de mão de obra qualificada. Pensei comigo mesmo: “Nossa, que país magnífico esse em que vivemos”. Quer dizer, tem capitalista deixando de ganhar dinheiro porque não encontra profissional qualificado. Sempre aprendi que o capitalismo resolve rapidamente seus problemas de falta de mão de obra com treinamento de pessoal. Na minha opinião, isto é uma fantasia. O empregador procura profissionais, mas não quer pagar nada a mais, e isso não atrai a mão de obra. É igual ao que ocorre em alguns empregos para médicos: sobram empregos para médicos em São Paulo – na prefeitura, em postos de saúde –, mas o local de trabalho é muito distante, e o salário não compensa. São feitos concursos, porém, em alguns casos, não existe nem um médico que se habilite a participar para cobrir a vaga naquele posto de saúde. Ou seja, não há, de fato, um problema de falta de mão de obra.

Então, o que é uma escolha profissional? Para nós, escolha profissional significa encarar e resolver um conflito. Esse é um ponto pacífico: para que haja escolha profissional é necessário que exista a dúvida; a dúvida, portanto, é inerente à escolha profissional. Estou afirmando que a insegurança não é uma anormalidade de alguns indivíduos que não conseguem escolher. Para “resolver” isso é necessário desenvolver o autoconhecimento, é necessário conhecer a realidade, é necessário conhecer as profissões.

E o que seria o autoconhecimento? Na nossa perspectiva, o autoconhecimento é um processo em que o próprio interessado reflete sobre e analisa a sua construção como pessoa; ele pensa a sua história de vida para que possa fazer um projeto.

Se uma pessoa está interessada numa profissão que exige dela que saiba desenhar, por exemplo, o projeto seria pensar como desenvolver essa habilidade caso ainda não a tenha desenvolvido. Existem recursos na sociedade que permitem à pessoa desenvolver a capacidade de desenho. É fácil? Não. Faz parte da escolha da pessoa decidir interferir nisso ou não: “Sou tímido, vou escolher então uma profissão que use a timidez como pré-requisito”. Não conheço nenhuma profissão que tenha como pré-requisito a introversão – conheço algumas que não exigem tanta extroversão, o que é diferente. Hoje, existe uma série de recursos dos quais a pessoa pode se valer para desenvolver habilidades. Muitas pessoas fazem teatro, mas não querem entrar no meio artístico. Utilizam-no como recurso para desenvolver a sua relação com o outro. O conhecimento da realidade, de si próprio e das profissões não resolve a questão da escolha. Em última instância, a escolha profissional se resolve por meio de um ato de coragem. O ato de coragem é uma ação de ordem afetiva, seria um ato de intervenção de ordem emocional que permite dizer: “Eu vou por aqui”. É também um comprometimento com essa decisão: “Vou fazer de tudo para que isso dê certo, não é porque escolhi que não preciso mais pensar no assunto”.

Um ato de coragem é um ato de intervenção pessoal: “É esse o foco onde vou jogar as minhas energias”. Não é a mesma coisa que fazer um “uni-duni-tê”, um “par ou ímpar”. Um ato de coragem deve acontecer após todo esse processo que envolve o conhecimento da realidade, de si próprio e das profissões. É um ato que implica riscos. E não existem escolhas sem riscos. “Mas eu quero ter certeza, eu vim aqui na orientação para ter certeza”; como orientador, não posso afiançar nada. Qualquer escolha – pode ser a escolha de uma roupa numa loja, de uma religião, pode ser a escolha profissional – sempre envolve riscos. Você pode correr todo o risco do mundo apostando no “par ou ímpar”, ou você pode diminuir ao máximo esse risco pensando em tudo que envolve essa decisão. E uma escolha, qualquer escolha, também implica perda (Bohoslavsky, 1998).

Agora, estamos questionando o mito da escolha certa, o mito de que existe uma profissão que “veste” a pessoa de forma perfeita; e, em consequência, todas as outras seriam erradas. Esse mito está bastante incorporado, bastante disseminado na sociedade. Ao escolher uma coisa, isso não significa que você não tenha gostado de outra que você também queria, mas significa sim que você perdeu a possibilidade de viver a outra opção. E é muito duro, muito difícil aceitar essa perda. Um dos pontos críticos da escolha é ter a coragem de ter o ato de coragem; o outro ponto crítico é assumir e aceitar perda – afinal, ninguém gosta de perder.

Tem acontecido com muita frequência ver os jovens atirando para todos os lados. Em São Paulo esse é um fenômeno comum. Por exemplo: “Na Fundação Getúlio Vargas, vou prestar Administração; na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) não tem curso de Administração, o que posso fazer na Unicamp? Ah! Lá tem um curso legal de ‘Midialogia’ e a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) tem um bom curso de Publicidade”. Atiram para todos os lados, o que representa a não admissão do fato de perder algo. Mais para diante, isso vai se transformar numa verdadeira sinuca, porque ele vai ter de escolher, e escolher com outros elementos que, no momento anterior, não teria de levar em conta.

Se a pessoa entrou numa instituição pública, vai abrir mão da escola pública em prol de uma faculdade que custa 1.500 reais? Tem o pai falando, tem a mãe falando, tem os amigos.

A decisão profissional significa esboçar um projeto de vida, mas se traduz na escolha do próximo passo. Com essa afirmação estamos combatendo a ideia da escolha como uma ameaça: “Escolha bem a sua profissão porque seus próximos ‘150 anos’ estarão determinados por esse momento”. Tal mito tem um cunho ideológico e já é uma antecipação para dizer: “Se você não der certo na vida, se você fracassar, se você for um perdedor, a culpa é toda sua”. A ideologia diz que se a pessoa não deu certo na vida é porque escolheu mal, a culpa é exclusivamente dela: “Eu sou um perdedor por ter feito uma má escolha; perdi a minha vida, porque a escolha profissional foi malfeita”. Com isso, já não há mais o que questionar: a estrutura da sociedade não tem nada a ver com os problemas decorrentes da escolha profissional.

Chegamos agora à questão da vocação. Como trabalhar essa questão em programas de orientação profissional? Temos usado a seguinte frase, que é uma provocação e uma aparente contradição: “A vocação do ser humano é exatamente não ter outras vocações”. Ou seja, o ser humano nasce determinado biologicamente para nada, e isso é uma fundamental e extraordinária vocação. O ser humano não tem no seu corpo nada que diga: “Você tem de fazer uma teia igual à da aranha”, que a faz geometricamente perfeita, com a resistência necessária à sobrevivência dela, mas ela jamais muda essa teia. O ser humano não nasce com nenhuma habilidade, nenhuma característica de personalidade, nenhum interesse nesse sentido e, por isso, ele pode tentar construir uma teia de aranha, uma teia humana se quiser, e conseguir. Ele nasce biologicamente determinado para nada; e é de acordo com o momento histórico que vive, com um estágio tecnológico e científico determinado que ele acaba desenvolvendo habilidades necessárias para viver nesse mundo. Ele desenvolve os interesses, as características de personalidade e as habilidades necessárias.



Reafirmamos a concepção de construção do ser humano, de não ser algo natural, não ser imanente, não ser algo interno. E se é histórico pode mudar. Como síntese, afirmamos que *uma boa escolha é aquela que considera o maior número possível de determinações*. O que seria isso? Um programa de orientação deve propiciar a discussão de valores. Como poderíamos fazer isso?

Eis um pequeno exemplo de propagandas que saem em revistas semanais de ampla difusão. Para vender um celular, uma indústria utiliza o seguinte *slogan*: “Você nasceu para brilhar, retribua”. Veja a mensagem: “você nasceu para brilhar”. Também podemos provocar uma discussão de gênero com base na propaganda de uma empresa de perfume, que diz: “Você pode ser o que quiser”. E é uma mulher que segura o frasco. Uma terceira propaganda, de uma loja de *design*, não usa texto, mas é bastante representativa do momento atual. Traz um homem numa cozinha. As coisas mudaram: um homem na cozinha e cozinhando! Mas ele não está fazendo o arroz com feijão do dia a dia, nem fritando um bife. Está numa cozinha sofisticada, usando produtos e fazendo uma comida especial. Aliás, reafirma uma ideia difundida hoje de que uma boa forma de conquistar a mulher desejada é cozinhar para ela.

Ou seja, uma propaganda pode servir como meio para a discussão com os jovens. Quais os valores embutidos nela? Como a mídia reproduz valores? São exemplos fáceis de serem trabalhados: introduzimos a ideia de que existem valores dominantes, que podem ser encontrados na mídia, dentro da sociedade; existem valores familiares, que podem estar ou não de acordo com os valores dominantes; e existem valores pessoais, que podem estar ou não de acordo com os valores dominantes e/ou com os valores familiares. Pode-se ressaltar que as pessoas não pensam o mundo do mesmo jeito e que existem grupos de pessoas que não partilham dos valores dominantes ou que, pelo menos, discutem outros valores. Também deve entrar no debate o mercado e o campo de trabalho, um aspecto fundamental.

Em relação ao vestibular, usaremos aqui o exemplo de duas importantes faculdades do país. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) mostra que 40% dos vestibulandos do ano de 2007 prestaram vestibular para os cursos de Engenharia, Medicina ou Direito (carreiras com maior número de inscritos), ou seja, eles escolheram – será que escolheram mesmo? – Medicina, Direito e Engenharia (considerarei todos os cursos de Engenharia). Na Universidade de São Paulo (USP), não por coincidência, 25% do total de candidatos escolhem também Medicina, Direito e Engenharia: são os cursos com maior número de inscritos – as mesmas carreiras. Por que será que isso acontece? Por que essas são as carreiras mais procuradas? Quando esses dados são apresentados para os jovens, eles falam: “Ah, mas isso aí é o gosto pessoal de cada um”. E eu digo: “Mas espera aí, 25% de todo o pessoal escolhe apenas três carreiras dentro de 103 possíveis que a USP oferece. Será que isso pode ser explicado apenas pelo gosto pessoal? Quais valores estão por detrás disso?”

O que as famílias esperam dos seus jovens? Como o grupo de amigos mantém relação com a escolha profissional? O que as avaliações das disciplinas expressas no boletim escolar tem a dizer na escolha profissional? Qual a relação que pode ser estabelecida entre o gosto (desempenho e interesse) pelas disciplinas escolares com a escolha profissional?

Sobre a questão de gênero, discutida neste livro, existem alguns dados estatísticos relativos à escolha profissional por área de conhecimento e sexo. Por exemplo, na USP, em Ciências Biológicas, 29% dos candidatos são do sexo masculino e 71% do sexo feminino. Em Ciências Humanas a distribuição por sexo é mais equilibrada: 45% de homens e 55% de mulheres. Em Ciências Exatas, a situação se inverte: 72% são homens e apenas 28% são mulheres. Quando existe um relativo equilíbrio entre os sexos no total de candidatos isso também precisa ser colocado em pauta. Por que isso acontece? Faz parte do processo de orientação pensar nessa determinação

de gênero. Aproveito para colocar uma questão a respeito de um fenômeno interessante. A maioria dos candidatos do curso de Medicina são mulheres, mas quando se analisa a lista dos aprovados, a situação se inverte: em números relativos e absolutos os homens obtêm aprovação superior. Dados estatísticos comprovam que, em geral, as mulheres estudam mais, mas na hora de uma faculdade muito concorrida – e o curso de Medicina em quase todos os lugares é o mais difícil de entrar – os homens assumem a dianteira, talvez porque na hora da competição feroz eles estejam mais bem preparados.

A respeito do conhecimento das profissões, gostaria de lembrar que os cursos tecnológicos estão em voga e talvez tenhamos de esperar um pouco antes de analisar como o mercado de trabalho vai reagir diante desse tipo de formação. Nas décadas de 1970-1980, afirmava-se que o Brasil precisava de técnicos, e os orientadores foram chamados para convencer os jovens de que agora eles já não deveriam almejar a universidade: deveriam fazer um curso técnico de nível médio. A legislação educacional, lei nº 5.692/1971, obrigava que todo curso de ensino médio fosse profissionalizante. Hoje, já não é a legislação e sim um discurso propagando a ideia de que a saída para o Brasil é a formação de tecnólogos. Aparentemente, é um curso mais fácil de fazer, são em média apenas dois anos, e para as instituições de ensino são cursos mais fáceis de instituir. Atualmente, esses cursos estão surgindo em número crescente, inclusive em universidades públicas. Temos de discutir e entender como é que o mercado vai reagir e se vai ou não incorporar esse novo profissional, formado agora em abundância.

Para discutir a situação econômica, social e política, podemos apresentar, por exemplo, a distribuição salarial do país divulgada nos últimos tempos. Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2006 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007), percebemos que houve uma melhora efetiva, mas 61% dos brasileiros ocupados ainda ganham até dois salários mínimos, 72%

auferem até três salários mínimos e apenas 1% da população brasileira ganha mais de vinte salários mínimos. Sabemos que a maior parte da renda nacional fica com uma pequena parcela da população, e a pequena parte restante da renda nacional fica com a maior parte da população. Está certo que houve uma melhora em relação aos anos anteriores, mas ainda falta muito para alcançarmos uma situação digna para todos. A distribuição dos salários no Brasil ainda é muito discrepante.

O jornal *Folha de S. Paulo* publica semanalmente uma pesquisa de salários nas empresas, mostrando que o salário de um profissional de nível superior é de cerca de 3 mil reais por mês. É interessante mencionar que, quando se trabalha com jovens de classe média, eles, ao serem defrontados com o quadro de salários, falam: “Isso é um horror”. Os jovens de classe média alta dizem: “Nossa! Será que vale a pena estudar? Tudo isso para ganhar tão pouco”. Já quando se levam esses mesmos dados para jovens de classe baixa da escola pública, eles olham o salário e dizem: “Isso seria um sonho”. E perguntam: “Será que se ganha isso mesmo? Será que fazendo universidade, conseguirei auferir um salário como esse?” Essa é uma questão importante que me parece que os atuais projetos de inclusão social vão ter de colocar em discussão. As pessoas que hoje participam dos programas de inclusão educacional pelos processos de cotas, nas instituições públicas, e pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), nas universidades privadas, quando formadas, concorrerão por esses salários em igualdade de condições, ou serão criadas novas barreiras para mantê-los em situação inferior? Independentemente disso, considero que tais programas constituem um avanço sem precedentes na história educacional brasileira.

Esses temas, e talvez outros, também devem ser objeto de reflexão em processos de orientação profissional. Colocar essas determinações em discussão permite que as pessoas possam qualificar melhor as suas escolhas. Ajudam-nas a perceber do que a escolha pode dar conta e o que uma escolha não resolve.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BOCK, Silvio. *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. O neoliberalismo, as políticas públicas e a orientação profissional. In: BOCK, Ana M. B. (org.). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

EMMANUELE, Elsa S.; CAPPELLETTI, Andrés. *La vocación: arqueología de un mito*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2006*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

PELLETIER, D.; BUJOLD, C.; NOISEAUX, G. *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

## **INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES A PARTIR DO CAMPO DO CURRÍCULO**

Marcia Serra Ferreira

Considero a temática da iniciação científica no âmbito do ensino médio da maior importância, mas ela me parece estar, de certo modo, “naturalizada” tanto nos debates sobre a educação básica quanto naqueles relativos ao trabalho realizado em laboratórios e/ou grupos de pesquisa. Tal “naturalização” refere-se, especificamente, ao fato de comumente associarmos as experiências de pesquisa apenas aos benefícios que delas podem advir, esquecendo-nos de problematizar as visões de ciência e de pesquisa veiculadas nas mesmas. Entendendo os vários significados que esse tipo de atividade acadêmica pode ter na vida de jovens que ainda não ingressaram na universidade – e que, portanto, ainda não decidiram acerca de seus futuros profissionais –, reafirmo a importância da reflexão aprofundada sobre as implicações dessas iniciativas.

Buscando contribuir para um debate que coloca a iniciação científica no ensino médio em diálogo, relacionando-a com

os estudos sobre juventude, profissão e gênero, penso ser importante me apresentar e dizer em que lugar eu me coloco e de qual lugar penso poder colaborar. Como professora, por quase dez anos, de Ciências e Biologia e, desde 1997, como formadora de professores para essas mesmas disciplinas escolares, tenho acumulado experiências e reflexões sobre as relações entre a universidade e a educação básica, em especial sobre a natureza dos conhecimentos científicos que valorizamos, ao ensinar ciências nos espaços escolares. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, mais especificamente, no Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), tenho me dedicado a produzir investigações sócio-históricas no campo do currículo. Particularmente, dialogando com autores como Goodson (1995, 1997 e 2001) e Popkewitz (1994, 1997 e 2001), tenho procurado compreender como os currículos das disciplinas escolares Ciências e Biologia foram elaborados, no século XX, em meio aos diversos contextos científicos, educacionais, sociais e culturais mais amplos. Interessa-me, especialmente, compreender como foram decididas as “inclusões” e as “exclusões” de conhecimentos e de metodologias de ensino nos currículos escolares, “desnaturalizando” essas escolhas e submetendo-as a um modelo de análise que “não se curva” e que pretende “ir além” de critérios epistemológicos advindos das ciências.

Busco me afastar, portanto, de uma noção comumente aceita – fora do campo do currículo – de que os conhecimentos escolares constituem uma repetição “simplificada” e “vulgarizada” dos conhecimentos científicos, aproximando-me de autores que destacam a produtividade do processo de transformação desses últimos no âmbito escolar. Nessa direção, Lopes (2008) afirma, por exemplo, que os conhecimentos escolares e científicos são “instâncias próprias de conhecimento”, com constituições epistemológicas e sócio-históricas diferenciadas, não cabendo análises que percebam qualquer transposição direta e imediata das ciências de referência para o contexto escolar. Querendo entender, então, que outras “razões” vêm interferindo na produção dos currículos da educa-

ção básica, associo-me a essa autora e venho assumindo a tarefa de historicizar os rumos das disciplinas escolares Ciências e Biologia, problematizando-as para além das críticas que “culpabilizam” governos, professores e/ou materiais didáticos pelas escolhas que não necessariamente “obedecem” aos critérios elencados por nós, pesquisadores e professores universitários.

Em produções anteriores (ver, por exemplo, Ferreira, 2005, 2007a e 2007b), tenho reafirmado a importância de todo esse debate para compreender tanto a constituição das disciplinas escolares em ciências<sup>1</sup> quanto a emergência de políticas públicas para a melhoria das mesmas nas escolas. Em diálogo com Santos (1990), destaco que os estudos sócio-históricos sobre as disciplinas escolares não objetivam somente a reconstrução de currículos hegemonicamente posicionados, mas querem, principalmente, entender as razões e os efeitos sociais das “escolhas” realizadas, resgatando as posições que perderam as disputas travadas, compreendendo os conflitos ocorridos e reconstruindo os processos que acabaram por definir o que *é* ou *não é* escolar em um dado momento histórico. Enfatizo, ainda, que Goodson (1995, 1997 e 2001) considera esses estudos elucidativos dos mecanismos curriculares de criação e manutenção de padrões socialmente legítimos sobre o *bom* e o *mau* ensino, sobre o *bom* e o *mau* professor, padrões que orientam uma série de políticas públicas voltadas, por exemplo, para a distribuição de materiais didáticos e para a formação de professores. No caso específico das disciplinas escolares na área de ciências, penso que historicizar, por exemplo, a criação de programas, como o Programa de Iniciação Científica no âmbito do ensino médio, pode contribuir em muito para a produção de outros olhares sobre a temática. Essa tarefa, no entanto, foge ao escopo deste trabalho, que busca apenas iniciar o debate e fomentar a curiosidade acadêmica de todos aqueles interessados na mesma.

---

<sup>1</sup> A expressão “disciplinas escolares em ciências” refere-se, neste texto, ao conjunto de componentes curriculares voltados para o ensino de conhecimentos advindos da biologia, da física e da química na educação básica.



Tendo essas finalidades em mente, destaco a importância da temática, ainda mais quando a iniciação científica é pensada no contexto das políticas públicas voltadas para o ensino médio, indicando-nos uma especificidade nem sempre óbvia para a comunidade universitária: a de que fazer iniciação científica com alunos e alunas do ensino médio não é o mesmo que realizá-la com estudantes de graduação. Esse debate coloca para nós, pesquisadores e professores vinculados ao ensino superior, uma série de outras questões e de novos desafios. Afinal, os jovens que vêm para a academia em busca da iniciação científica encontram-se em uma fase da vida escolar bastante diferente daquela dos estudantes de graduação, os quais já realizaram uma primeira “escolha” em direção à profissão e ao chamado “mundo adulto”. Nesse contexto, como temos lidado em nossos laboratórios e/ou grupos de pesquisa com esses alunos e alunas do ensino médio? Em que medida temos reconhecido um conjunto de especificidades nesse tipo de orientação em relação àquela que temos feito com os estudantes de graduação? Como essa experiência tem fomentado os nossos debates acerca da educação em ciências nos diversos níveis de ensino? Penso que as possíveis respostas a essas questões, ainda que contingentes, podem ser construídas em espaços de reflexão como este.

É preciso compreender mais profundamente o que significa inserir esses alunos e alunas que ainda estão no ensino médio em laboratórios e/ou em grupos de pesquisa sem produzir noções “ingênuas” e/ou “simplificadas” acerca dos conhecimentos científicos e do trabalho dos cientistas. Afinal, assim como as disciplinas escolares, as diversas ciências são produzidas por comunidades disciplinares que produzem sentidos acerca da *boa* e da *má* ciência, assim como dos métodos *mais* ou *menos* adequados para produzi-la e socializá-la, indicando-nos que essa tarefa é disputada por subgrupos que pretendem legitimar certos padrões de conhecimento científico. Refletindo acerca dessas questões, cabe-nos perguntar: com que noções de ciência e de produção científica temos atuado

na iniciação científica especificamente voltada para o ensino médio? Além disso, em que medida nossas ações têm conseguido fomentar uma reflexão crítica e socialmente engajada sobre os conhecimentos científicos e sobre o trabalho dos cientistas?

Penso que os questionamentos anteriormente levantados podem nos auxiliar a problematizar as políticas de ensino e de divulgação científica do país, de modo a podermos influenciá-las de forma mais decisiva e na direção desejada. Para realizar essa tarefa, no entanto, entendo ser importante questionar a própria noção de política com a qual temos operado, em muitos momentos, no âmbito universitário. Afinal, se continuarmos a entender que as diversas políticas são produzidas apenas no nível *macro*, sob responsabilidade total do Estado, que papel cabe a nós, pesquisadores e professores das universidades e dos centros de pesquisa, nesses processos? Como pensar, nesse mesmo contexto, a ação dos diversos sujeitos que militam nas escolas? Caberia a eles – e também a nós – apenas aderir *acriticamente*, ou, então, resistir *de forma crítica e consciente* à implementação das inúmeras e variadas políticas?

Concordando com autores que vêm trabalhando especificamente com as políticas curriculares, tenho operado com a noção de que elas são produzidas em vários contextos, que podem ser assim resumidos: “contexto de influência”, no qual ocorrem disputas entre os diversos grupos que atuam nos governos, partidos políticos e agências multilaterais, produzindo sentidos sobre as finalidades sociais da educação e sobre o que significa ser educado; “contexto de produção de textos”, no qual atua o poder central propriamente dito, produzindo e disseminando discursos acerca das definições políticas; e “contexto da prática”, no qual esses discursos são mais uma vez produzidos e recontextualizados em instituições como universidades e escolas (Ball e Bowe, 1992). De acordo com Lopes (2006), essa perspectiva nos ajuda a perceber a produção das políticas de currículo de modo não verticalizado, apesar de conectá-la aos processos políticos e sociais mais amplos, os quais são

obviamente mediados pelo Estado. Essas políticas não são elaboradas, portanto, de forma simétrica; estão imersas em relações de poder e possuem um caráter híbrido que favorece leituras heterogêneas e diversificadas em cada um dos contextos (Lopes, 2006).

Isso significa entender que, quando atuamos na iniciação científica voltada para o ensino médio, recebendo alunos e alunas em nossos laboratórios e/ou grupos de pesquisa, estamos participando do que Ball e Bowe (1992) denominam um ciclo produtor de políticas. Afinal, à medida que acumulamos experiências nesse tipo de atividade e que as carregamos para os inúmeros e variados espaços nos quais militamos – tais como aqueles que ocupamos na própria universidade, nos órgãos oficiais, nas agências de fomento e/ou nas associações científicas –, vamos promovendo a circulação de sentidos acerca dessa iniciação científica. Defendo, então, a constituição de fóruns em nossas universidades e centros de pesquisa para um debate qualificado acerca dessa temática como um meio interessante e “poderoso” de interferir na produção das políticas especificamente voltadas para a iniciação científica, assim como naquelas que se referem à educação básica e, em particular, ao ensino médio.

Caminhando, assim, em direção oposta aos discursos que investem na noção de que as políticas “desabam” sobre instituições de ensino que em nada mudam, apoio-me em produções no campo do currículo para refletir acerca da inserção da iniciação científica em uma escola, em uma educação científica, em um país e em um mundo em transformação. Afinal, essa escola que conhecemos tão bem, que se encontra organizada em classes nas quais os estudantes são distribuídos em função da faixa etária e de seus estágios de aprendizagem, é uma invenção muito recente. E, nessa escola, a educação científica com a qual estamos familiarizados é ainda mais recente, tendo se tornado hegemônica em nossos currículos após a Segunda Guerra Mundial, momento em que, como parte do bloco capitalista, fomos crescentemente impactados pelos Estados Unidos

e passamos a receber muitas subvenções para a educação e, mais especificamente, para o ensino das disciplinas escolares em ciências. Desde então, essas disciplinas escolares ganharam tanto prestígio que quase não nos questionamos sobre a presença e a importância de cada uma delas nos currículos escolares. Isso se reflete, por exemplo, na “autoridade” socialmente conferida aos professores dessas disciplinas escolares para aprovar ou reprovar alunos e alunas, ajudando a definir coletivamente quem é *mais* ou *menos* “capaz”, quem é *mais* ou *menos* “inteligente” nessa sociedade.

Entendo que levantar esse conjunto de aspectos, ainda que de modo preliminar, pode dificultar uma espécie de “apagamento” dessas diversas e variadas histórias, “desnaturalizando” os currículos escolares e as ações mais diretamente voltadas para a educação em ciências. Tais aspectos são importantes para que possamos ajudar a recuperar, por exemplo, o protagonismo da escola e de seus profissionais nos processos educativos. De igual modo, são importantes para pensarmos, no mundo de hoje e de forma coletiva, o papel da universidade e dos centros de pesquisa nesses mesmos processos. Afinal, como esses espaços – os quais têm sido usualmente criticados, entre outros aspectos, por uma excessiva fragmentação do conhecimento – têm conseguido lidar com alunos e alunas do ensino médio e, de modo simultâneo, intervir nas políticas para a educação científica? Que experiências vêm sendo reinventadas de modo a possibilitar que essa iniciação científica não se restrinja a ações individualizadas sobre alunos e alunas que se pretendem “cientistas”? Em um modelo de pesquisa cada vez mais especializado, como temos conseguido lidar e interagir, nessas ricas e variadas experiências, com currículos escolares que atendam a finalidades sociais diferentes daquelas oriundas das ciências? As possíveis “respostas” a essas questões não estão, obviamente, prontas, mas vêm sendo construídas por cada um dos sujeitos interessados e por cada uma das instituições envolvidas nessas ações. Espero, sinceramente, que espaços como esse se ampliem e se multipliquem, de

modo a orientarem mais fortemente as relações entre pesquisa e ensino, entre universidade e educação básica. Como alguém que iniciou a carreira como professora de Ciências e Biologia e que, posteriormente, foi para a universidade, desejo que um número crescente de alunos e de alunas possa ter acesso aos conhecimentos que produzimos e que, por vezes, são difíceis de serem socializados fora do âmbito acadêmico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. The Policy Processes and the Processes of Policy. In: BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne (org.). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. Londres: Routledge, 1992. p. 6-23.

FERREIRA, Márcia Serra. *A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. Rio de Janeiro, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*, Universidade Federal de Minas Gerais, n. 45, p. 127-144, 2007a. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982007000100008&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100008&lng=en&nrm=isso). Acesso em: 10 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Como investigar a história da pesquisa em ensino de Ciências no Brasil? Reflexões teórico-metodológicas. In: NARDI, Roberto (org.). *A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes*. São Paulo: Escrituras, 2007b. p. 451-464.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul.-dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.htm>

\_\_\_\_\_. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

\_\_\_\_\_. *Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.







---

Este livro foi impresso pela MCE Gráfica e Editora, para a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, em fevereiro de 2011. Utilizaram-se as fontes Book Antiqua e Blue Highway na composição, papel offset 90g/m<sup>2</sup> para o miolo e cartão supremo 250 g/m<sup>2</sup> para a capa.