



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

RODRIGO FERREIRA DE MORAES

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: EXPECTATIVA DO JOVEM DA CLASSE
TRABALHADORA QUANTO ÀS POSSIBILIDADES DA ESCOLA DE ENSINO
MÉDIO DA PERIFERIA DE BELÉM SER CONTRIBUTIVA PARA SUA INSERÇÃO
NO MERCADO DE TRABALHO**

Belém – PA
2016

RODRIGO FERREIRA DE MORAES

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: EXPECTATIVA DO JOVEM DA CLASSE
TRABALHADORA QUANTO ÀS POSSIBILIDADES DA ESCOLA DO ENSINO
MÉDIO DA PERIFERIA DE BELÉM SER CONTRIBUTIVA PARA SUA INSERÇÃO
NO MERCADO DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo

Belém – Pará
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

827t Moraes, Rodrigo Ferreira de.
Trabalho e educação: expectativa do jovem da classe trabalhadora quanto às possibilidades da escola do ensino médio da periferia de Belém ser contributiva para sua inserção no mercado de trabalho / Rodrigo Ferreira de Moraes; orientador Ronaldo Marco de Lima Araujo. – Belém, 2016.
118 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

1. Mercado de trabalho – Belém (PA). 2. Educação de jovens e adultos – Belém (PA). 3. Ensino médio – Belém (PA). 4. Trabalhadores – Educação. 5. Escola Estadual Mario Barbosa (PA) – Estudantes. I. Araujo, Ronaldo Marcos de Lima (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 331.341 142 35

RODRIGO FERREIRA DE MORAES

TRABALHO E EDUCAÇÃO: EXPECTATIVA DO JOVEM DA CLASSE TRABALHADORA QUANTO ÀS POSSIBILIDADES DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DA PERIFERIA DE BELÉM SER CONTRIBUTIVA PARA SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo

Defesa: ____/____/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Universidade Federal do Pará (UFPA)/Orientador

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA)/Examinadora

Prof. Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Examinador

À mais humana das mulheres, minha mãe!

Aos que sonham, lutam e constroem o caminho de
uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária.

AGRADECIMENTOS

À minha querida mãe, Zilda Moraes, meu porto seguro de todas as horas, voz firme e fraterna em todos os momentos de minha vida. Ao meu pai, Ocir Moraes (*in memoriam*), que sempre batalhou por mim.

À minha família, irmãos, primos, tios e tias. Sem eles, faltaria a minha essência. Em especial, às minhas filhas queridas, Mariana e Gabriele, que deram um sentido novo em determinado momento da minha vida.

Ao Partido Comunista do Brasil, por me dar a consciência revolucionária de lutar cotidianamente em busca de uma sociedade sem explorados, uma sociedade livre, fraterna e igualitária.

Ao meu orientador, Prof. Ronaldo Lima, por ter aceito o desafio de orientar um “militante”. Uma vez disse a ele que a frase “Hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás” parecia ter sido feito para ele, pois sabe ser duro sem perder a ternura. Obrigado por não desistir desta pesquisa.

A meus amigos de vida, de sonho e de luta, pelo companheirismo e pela paciência com que me auxiliaram em vários momentos da minha vida.

A todos os meus professores, que foram essenciais em minha formação, em especial, às professoras Nataly Benassuly e Auxiliadora Maués, por terem acreditado em meu potencial como docente.

Ao meu grupo de pesquisa GEPTE e meus amigos da turma de Mestrado 2014.

À querida Elaine Modesto, que arrumou a bagunça que estava o início desta escrita.

À minha querida Marília Brito, pela paciência e dedicação que tem dedicado a mim.

Aos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mario Barbosa, meu desejo de um futuro mais feliz, com o ingresso na Universidade e uma vida mais digna.

Aos que teimam em enfrentar a barbárie do capital e lutam por uma nova sociedade, e pelo socialismo.

FORA TEMER!

RESUMO

O estudo trata sobre as expectativas de juventudes da classe trabalhadora, quanto à Escola Estadual Mario Barbosa, na cidade de Belém do Pará ser contributiva para a sua inserção no mercado de trabalho. Discute, ainda, a compreensão destes jovens do significado que a escola tem em sua vida, investiga as expectativas desses jovens sobre a inserção no mercado de trabalho e o que pensam sobre a Universidade. A pesquisa aponta elementos sobre o papel da Escola na vida dos jovens da classe trabalhadora. Sua abordagem foi classificada como qualitativa, sendo o principal instrumento de coleta de dados o grupo focal aplicado a doze sujeitos. As questões que conduziram à análise dos dados foram: como esses jovens se veem no futuro, e qual papel a escola desempenha em sua vida. No decorrer do grupo focal, outros elementos surgiram e nortearam a pesquisa, como o acesso à Universidade e a inserção no mercado de trabalho. A pesquisa demonstrou que esses jovens do primeiro ano do Ensino Médio de uma Escola da periferia de Belém têm a expectativa de ingresso na Universidade e, somente após a conclusão do nível superior, ingressar no mercado de trabalho. A pesquisa demonstra contraditoriamente, também, que esses jovens não compreendem a atual escola pública como instrumento que possibilitará a sua inserção na Universidade, porém reconhecem o esforço dos professores, o que pode ser um amenizador da precariedade da escola, e com isso conseguirem o acesso à Universidade.

Palavras-Chave: Escola. Juventudes. Universidade. Mercado de Trabalho.

ABSTRACT

The study deals with youths expectations of the working class, in Mario Barbosa State School, in the city of Belém of Pará, be contributory to their integration in the labor market. Discusses, also, the understanding of these young people of the meaning that school has in their lives, investigates their expectations about the inclusion in the labor market and what they think about the University. The research shows elements about the School role in the lives of working class youth. Its approach was classified as qualitative, the main data collection instrument is the focus group applied to twelve young. The issues that led the data analysis were how these young people find themselves in the future and what role the school plays in their lives. During the focus group, other element appeared and guided the research, such as access to the university. The research shows that these young people in the first grade of high school, from a school on the outskirts of Belém, have the expectation of joining the University, and only after the completion of higher education, enter the labor market. The research also demonstrates contradictorally that these young people do not understand the current public school as a tool to enable their inclusion in the university, but recognize the teachers' effort, which can be a school precarious reliever, and thus get access to University.

Key words: School. Youths. University. Labor market.

LISTA DE SIGLAS

AIE- APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO

CAHIS - CENTRO ACADÊMICO DE HISTÓRIA

CAPE - CENTRO ACADÊMICO DE PEDAGOGIA

COJUEPA - CONSELHO ESTADUAL DE JUVENTUDE

DCE – DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES

ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

FIES – FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL

IDEB- ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PNAD - PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PROUNI- PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

PROSEL-PROCESSO SELETIVO

SINAES – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SESU-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

UEPA – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

UFPA- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

UFRA- UNIVERSIDADE FEDERALRURAL DA AMAZÔNIA

UNE – UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
I-EDUCAÇÃO E SUA FUNÇÃO SOCIAL: A CONTRA-HEGEMONIA NECESSÁRIA	23
1.1 – A Escola Unitária, a escola para o povo.....	34
1.2 – O trabalho como princípio educativo	38
1.3 – Ensino Médio e sua realidade	42
II-JUVENTUDE: SEUS ROSTOS E SUAS VOZES!	51
2.1 – A juventude tem rosto!	58
2.2 – A juventude tem voz!	64
III – OS JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA DE UMA ESCOLA DE PERIFERIA DE BELÉM	69
3.1 – A escola, seu bairro e sua gente.....	69
3.2 – Quem são nossos Jovens da classe trabalhadora sujeitos da pesquisa	72
IV- AS EXPECTATIVAS DOS JOVENS DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE BELÉM	75
4.1-Juventude e mercado de trabalho.....	76
4.2-A juventude e sua escola	81
4.2.1- O papel individual do aluno.....	86
4.2.2-Os jovens e a valorização docente.....	89
4.3- Os jovens e a universidade.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA ELABORADO PELO AUTOR	117

INTRODUÇÃO

O debate sobre a juventude vem, desde meados dos anos 2000, ganhando mais espaço e maior relevância na sociedade. Dessa maneira, construir políticas públicas para e com essa parcela da sociedade se tornou alvo de debates na academia e nas instâncias governamentais. Nesse contexto, no Pará, no ano de 2007, foi criado o Conselho Estadual de Juventude (COJUEPA)¹, e, no ano de 2009, foi realizada a 1ª Conferência Estadual de Juventude, cujo objetivo seria possibilitar que se ouvisse a voz desses jovens, a fim de que os mesmos pudessem debater as suas pautas e reivindicações. A partir disso, os jovens passaram a ter um espaço mais amplo dentro da formulação de ações e propostas de políticas públicas para e com a juventude. Essa maior participação juvenil culminou com a construção da proposta do Estatuto da Juventude.

A voz desses jovens que protagonizaram a luta pela participação nos rumos do debate sobre juventude possibilitou uma maior articulação de vários segmentos juvenis para que esse debate pudesse ser feito em nível nacional. Assim, durante o governo do ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), foi criada, em 30 de junho de 2005, através da Lei n. 11.129, a Secretaria Nacional da Juventude, que é vinculada ao Gabinete da Presidência da República, o que deu condições para a constituição do Conselho Nacional da Juventude. Ulteriormente, no governo da Presidenta Dilma Rousseff (2010-2016), foi aprovada a Lei n. 12.852/2013, mais conhecida como Estatuto da Juventude, norma que busca garantir direitos básicos à juventude brasileira.

Nesse cenário de debate sobre a questão juvenil, muito se tem discutido a respeito dos problemas relacionados à juventude e suas consequências. Em torno disso, discussões sobre políticas públicas para a juventude ganham destaque nas ações de governos e ONGs (Organizações Não Governamentais). O Debate em torno da temática juvenil também ganha força na academia, tornando-se objeto de estudo para pesquisadores como Araújo (2014), Frigotto (2004), Carrano (2014),

¹ Ressalta-se que, neste ano, tive o privilégio de ser presidente desse órgão.

Dayrell (2007), Spósito (2014), entre outros, que se debruçaram sobre o universo juvenil brasileiro.

Várias ações têm sido discutidas e analisadas a partir da construção da participação do jovem nos espaços de decisões e na formulação de políticas, em especial a realização de conferências municipais e estaduais de juventude, assim como a criação de secretarias de juventudes no âmbito municipal e estadual. Destacam-se, quanto a isso, as cidades de Campo Grande, Porto Alegre e São Paulo e, em especial, a Secretaria Nacional de Juventude. Essa inserção da pauta juvenil nos espaços institucionais, seja em secretarias ou diretorias de prefeituras e governos estaduais, demonstra a importância que tem a participação dos jovens na construção de sua própria pauta. Portanto, dar voz e rosto a este jovem é primordial para que se possa compreender melhor as suas problemáticas, expectativas, e, assim, apontar soluções.

Dentre as várias demandas da juventude, uma das áreas que ganha destaque é a educação, o que implica pensar a escola e a universidade como espaços de absorção das expectativas dos púberes, a fim de compreendê-los como agentes fundamentais na discussão do modelo de educação existente, e promover a discussão sobre qual modelo educativo se quer. Ouvir esses jovens, a partir de suas demandas e expectativas, é fundamental no sentido de ansiar uma educação mais inteira, científica e de qualidade para a classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, insere-se o tema da presente pesquisa (Educação e Juventude), tendo como objeto a expectativa do jovem da classe trabalhadora quanto às possibilidades de uma escola do Ensino Médio, localizada na periferia de Belém, ser contributiva na sua inserção no mercado de trabalho. Essa temática está vinculada à linha de pesquisa em Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Envolvi-me com a temática em questão a partir da participação em movimentos de educação e juventude, no Estado do Pará e no Brasil. Iniciei a minha militância em 1996, na Paróquia Sagrada Família, do Bairro Curió-Utinga, junto ao movimento Mocidade Unida Católica do Curió – um braço da Pastoral da Juventude. Esse comprometimento me levou para mais perto das questões juvenis, e

possibilitou que eu conhecesse a Teologia da Libertação² (perspectiva teológica liderada por Leonardo Boff e Frei Beto). A aproximação com essa teologia despertou em mim uma consciência política que me permitiu compreender a existência da divisão de classes e a importância de lutar contra a exploração da classe trabalhadora.

Em 1999, ingressei na Universidade Federal do Pará (UFPA) para cursar História e, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), para cursar Pedagogia. Ainda no primeiro ano de Curso, fui eleito para o Centro Acadêmico de História (CAHIS) e para o Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPE). Assim, de fato, comecei a me deparar com as questões educacionais. Eram anos de forte presença do ideário Neoliberal³ no governo e na educação brasileira, caracterizado pela minimização do papel do Estado e maximização do papel do mercado. Essa gerência do mercado passam a pautar as políticas públicas naquele período. A educação passa a ser encarada como mercadoria e a privatização entra na pauta central das políticas educacionais do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Para Peroni (2003), o enfraquecimento do Estado visava, gradualmente, retirar as responsabilidades do Estado, o qual transferia, para a sociedade, tarefas que eram suas, no que se refere às políticas públicas e, principalmente, às políticas sociais.

A lógica do pensamento neoliberal está na tensão entre a liberdade individual e a democracia. Para Hakey, a maximização da liberdade está em proteger-se o sistema de mercado, necessário e suficiente para a liberdade individual. Assim o mercado deve ser protegido contra o estado (PERONI, 2003, p.27).

O modelo neoliberal de educação adotado pelo governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso teve impacto direto nas Universidades, a partir do que foi iniciado um processo de privatização nas Instituições Públicas de Ensino Superior, pactuando com a cartilha do Fundo Monetário Internacional, o qual propunha a privatização das universidades brasileiras. Em seus oito anos de

² <https://leonardoboff.wordpress.com/2011/08/09/quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao/>

³Sobre ideário Neoliberal ver conceito em <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/241/pdf>

mandato, o ex Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002) não construiu nenhuma nova universidade pública, além de promover o sucateamento das universidades existentes. Essa política nefasta para a educação brasileira só aumentou a falta de perspectiva dos jovens pobres e o sucateamento da educação pública. Esses fatos me aproximaram da luta educacional. Desse modo, foi nesse afã de lutas, e por estar na universidade, que iniciei as minhas leituras sobre marxismo e passei a compreender a realidade, partindo da análise do materialismo histórico e dialético.

Isso me permitiu compreender o papel do Estado como indutor das ações e políticas sociais, principalmente nas vidas dos que historicamente estiveram à margem do processo de inclusão social. Tornava-se fundamental, para mim, a luta contra o neoliberalismo e o capitalismo, assim como a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, culminando na ruptura com o ideário neoliberal e o fortalecimento do Estado que, para Peroni (2003), deve ser um Estado histórico, concreto.

Nesse contexto, no segundo ano de universidade, fui eleito presidente do Diretório Central dos Estudantes da UEPA e, ainda, para a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. Fui eleito, também, como tesoureiro do Diretório Central dos Estudantes da UFPA. Em meio a tantas atividades, tornou-se difícil conciliar as obrigações políticas e estudantis nas duas universidades e ainda me dedicar aos compromissos acadêmicos. Por isso, no ano 2000 deixei o Curso de História na Universidade Federal do Pará e passei a me dedicar exclusivamente ao Curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Pará.

Na presidência do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UEPA, meus colegas e eu travamos lutas importantes que me fizeram, cada vez mais, compreender a necessidade de uma transformação radical na sociedade e, conseqüentemente, na educação. Essas lutas mobilizaram centenas de estudantes e, por meio delas, tivemos conquistas importantíssimas, das quais posso destacar o Restaurante Universitário, a meia-passagem para estudantes do interior e a ampliação das verbas para assistência estudantil e para bolsas de iniciação científica. Tais ações foram preponderantes para me fazer enxergar o papel protagonista que a juventude pode exercer na sociedade.

Em 2002, formei-me em Pedagogia e voltei a cursar História na UFPA. No mesmo período, minhas lutas e meu envolvimento com a questão da formulação de políticas educacionais me levaram a ser eleito Vice-Presidente Norte da União Nacional dos Estudantes (UNE); nesse período, participei da formulação do plano emergencial da UNE para as universidades federais.

No final de 2004, fui eleito para a executiva nacional da União Nacional dos Estudantes. Por esse motivo, morei em São Paulo durante dois anos e participei, assim, da construção da proposta da reforma Universitária⁴ apresentada ao MEC (Ministério da Educação).

Minha participação nos grandes debates nacionais sobre educação, universidade e juventude foram fundamentais para a minha formação e para que eu pudesse, cada vez mais, estar achegado da temática proposta nesta pesquisa. Essa aproximação com o tema juventude me fez, em 2009, ser eleito Presidente do Conselho Estadual da Juventude do Pará, onde desenvolvi ações como seminários, fóruns, simpósios e conferências, sempre no sentido de ampliar a participação juvenil e o protagonismo do jovem na formulação de políticas públicas, em especial, políticas educacionais.

A partir desse momento, busquei me dedicar ao estudo da questão juvenil e à temática educacional, o que me deu base teórica e prática para, assim, fundamentar a minha pesquisa e responder, na presente Dissertação, às seguintes questões: Qual expectativa o jovem de classe trabalhadora nutre em relação à escola? A escola, hoje, contribui para a formação desse jovem e para a sua inserção no mercado de trabalho?

Nesse sentido, o objetivo geral desta Dissertação consistiu em analisar as expectativas de juventudes da classe trabalhadora no âmbito da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa, na cidade de Belém, no sentido de a mesma ser contributiva na sua inserção no mercado de trabalho.

Os questionamentos propostos neste estudo buscaram alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender o significado da escola para o jovem da classe trabalhadora;

⁴Sobre a proposta de Reforma Universitária, ver em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>

b) Investigar quais expectativas esse jovem possui, relacionadas com a sua inserção social, principalmente no mercado de trabalho;

c) Analisar o que pensam esses jovens sobre o acesso à universidade como mediação à sua inserção no mercado de trabalho.

Iniciei a presente pesquisa a partir da revisão bibliográfica sobre Juventude, Ensino Médio e Trabalho. Esse estudo possibilitou-me contextualizar teoricamente o objeto da pesquisa. Nesta investigação, busco utilizar o materialismo histórico-dialético como método, que se orienta sempre pela análise concreta de situações concretas, como postula Nossella (2010):

“Situações Concretas”, isto é, um todo articulado tal como entendera Marx no “método da economia política”: “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. “Análise concreta”, ou seja, o procedimento que permite apreender a situação (o concreto real) e reproduzi-lo no plano do pensamento: o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto pensado (NOSELLA, 2010, p. 15).

Minha análise parte de uma abordagem qualitativa. Minayo (1996) define método qualitativo como aquele capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento, quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Dentro dessa concepção, voltada à estrutura social do fenômeno, o método qualitativo se preocupa com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao universo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (CAMPOS, 2009, p.02).

É nessa interação com a realidade concreta dos sujeitos que busco compreender a expectativa dos jovens da classe trabalhadora, de um bairro de periferia de Belém, em relação à Escola Mário Barbosa ser contributiva em sua inserção no mercado de trabalho.

Buscar analisar as suas expectativas em relação à escola é, acima de tudo, dar a estes jovens da classe trabalhadora voz e rosto, deixar de encará-los como problema e vê-los como parte da solução dos problemas educacionais, sempre

partindo da realidade objetiva à qual esses jovens são submetidos. Esta visão possibilita que a presente pesquisa se insira na realidade concreta da vida educacional desses jovens.

Nesse contexto, entender a complexidade da realidade na qual se coloca a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa (localizada no Bairro Montese- Belém do Pará, conhecido como Terra Firme, considerado pelo Anuário estatístico da cidade de Belém (2011) como um dos bairros mais carentes da cidade), relacionando-a com a expectativa do jovem da Classe Trabalhadora e sua inserção no mercado de trabalho, requer uma pesquisa bem estruturada, com bases científicas bem definidas e em consonância com a realidade concreta, permitindo, assim, uma visão mais completa e geral do fenômeno social estudado aqui.

Enxergo esses fenômenos sociais como frutos das relações de produção capitalistas, as quais produzem a divisão social. Desse modo busco, nesta pesquisa, analisar as expectativas dos jovens a partir de sua inserção classista na sociedade. Para Thompson (2015), Classe é uma categoria histórica, ou seja, deriva de processos sociais através dos tempos.

Parto da ideia de que não se deve compreender os fatos sociais a partir de uma visão neutra, positivista, que negue o movimento dialético entre objeto e sujeito. Nesse sentido, apoio-me em Mazzotti (2006), para quem não se sustenta a visão de uma ciência objetiva e neutra, capaz de formular leis gerais cujo valor de verdade seria garantido pela aplicação criteriosa do método.

Por ser intersubjetivo, esse processo permite identificar os vieses do pesquisador, decorrentes das crenças e valores associados à sua inserção social e à sua história. Assim, a validação do conhecimento gerado pela pesquisa, a aprovação de sua confiabilidade e relevância pela comunidade acadêmica, exige que o pesquisador se mostre familiarizado com o estado atual do conhecimento sobre a temática focalizada, de modo que ele possa de alguma forma, inserir sua pesquisa no processo de produção coletiva do conhecimento (p. 06).

Dessa maneira, esta pesquisa compreende a importância de estabelecer interligação entre a realidade objetiva e o objeto a ser pesquisado, partindo da necessidade de que esse estudo se insira no debate mais geral sobre o tema.

É possível entender que os jovens do primeiro ano do Ensino Médio matutino da Escola Mário Barbosa devem ter suas expectativas analisadas como caso de um

sistema delimitado. Contudo, é importante frisar, seguindo os pressupostos apresentados por Mazzotti (2006), a influência de diferentes aspectos que se ligam a esse sistema, como contextos físico, sociocultural, histórico e econômico em que está inserida a escola, o que não deve ser ignorado. Ainda segundo Mazzotti (2006), Yin (1984) descreve três situações nas quais o estudo de caso é indicado. A primeira ocorre quando o caso em pauta é analisado para testar uma hipótese ou teoria previamente explicitada.

Assim, os jovens da classe trabalhadora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mario Barbosa representam um caso, pois servirão para constatar uma hipótese ou teoria sobre as suas expectativas em relação à escola ser contributiva em sua inserção no mercado de trabalho.

Nesse contexto, utilizarei o estudo de caso instrumental de Mazzotti (2006), em que o interesse no caso deve ser a crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita.

O estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um "caso", isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão (MAZZOTTI, 2006, p. 09).

Nesse viés busquei alcançar o objetivo proposto nessa Dissertação e, para tanto, utilizei o grupo focal como técnica de coleta de dados.

Dessa forma, empreguei a definição de grupo focal proposta por Gatti (2010). Segundo a autora, grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. Ademais, Gatti afirma:

Privilegia-se a seleção de alguns participantes segundo alguns critérios – conforme problemas em estudo – desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo-expressivo (GATTI, 2010, p.07).

Para a realização da presente pesquisa, optei por trabalhar com jovens do 1º ano do Ensino Médio, do turno da manhã, pois compreendo que nesse turno a distorção idade-série é menor, além do que, possivelmente, os discentes ainda não desenvolvem atividade remunerada formal. Isso possibilitou enxergar uma expectativa mais “pura” deste jovem, muitas das vezes sem a pressão da necessidade do trabalho imediato, sem a problemática da gravidez e da paternidade precoce, situações que, para os sujeitos desta pesquisa, não se encontram em sua realidade cotidiana. Para tanto, escolhi desenvolver a pesquisa com esses jovens devido a suas características comuns: idade (15 anos) e condição socioeconômica (filhos da classe trabalhadora).

O objetivo foi compreender, mediante a realidade deste jovem de 15 anos que está estudando, que não trabalha e que faz parte de uma pequena parcela que não se encontra em distorção idade-série, qual a sua expectativa relacionada à inserção no mercado de trabalho, bem como a sua expectativa a respeito da formação superior, ou seja, o seu ingresso na universidade.

Segundo dados do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, apenas 82,6 % de jovens entre 14-17 anos estavam na escola, sem considerar a relação idade-série. Isso mostra que os jovens da Escola Mario Barbosa se encontram dentro de uma parcela da juventude da classe trabalhadora que tem acesso à escola, enquanto milhares de jovens com a sua mesma faixa etária estão fora do processo de ensino-aprendizagem na rede escolar.

Dessa maneira, tornou-se fundamental analisar as expectativas que eles possuem quanto à escola ser contributiva na sua inserção no mercado de trabalho, relacionando-a com as suas expectativas de futuro.

Parti de um procedimento metodológico que é o grupo focal, que foi composto por quinze alunos, o que me possibilitou analisar os eixos deste estudo, a saber: escola, universidade e mercado de trabalho. Nesse sentido, segui o proposto por Gatti (2010) que, visando abordar questões em maior profundidade pela integração grupal, afirma que grupos focais não devem ser extensos, contudo não podem, também, ser excessivamente pequenos, concentrando a sua dimensão, preferencialmente, entre 10 e 12 pessoas.

Utilizei três alunos a mais do que foi proposto pela referida autora. Contudo, isso não atrapalhou o processo, haja vista que alguns dos alunos que compuseram

o grupo focal se limitaram a interagir de forma muito esporádica, não prejudicando, assim, a construção do grupo a partir do número de alunos presentes.

A *priori*, nesse levantamento de dados, busquei, como eixos fundamentais, ressaltar o entendimento desses jovens sobre o papel da escola, relacionando-o com a inserção dos mesmos no mercado de trabalho.

Para tanto, constitui o grupo focal a partir de um diálogo com uma turma do primeiro ano do Ensino Médio do turno da manhã. Inicialmente, expus os objetivos da pesquisa em sala e fiz o convite para o primeiro encontro.

Não foi uma ação fácil. A educação no Estado do Pará estava retornando de uma longa greve de professores, o que dificultava o tempo livre para a conversa com os alunos. Tentei realizar o encontro em um sábado, mas só apareceram dois jovens. Então, foi necessário muito esforço para que, enfim, tivéssemos o nosso primeiro encontro, o que ocorreu somente porque um professor estava doente. Então, utilizei o espaço vago da sua aula (cerca de 50 minutos).

Mesmo com a garantia do encontro, as coisas não caminhavam de forma tranquila. Como a sala de aula tem janelas de vidro, muitos alunos que não estavam participando do grupo passavam e gritavam, buscavam aparecer na filmagem, batiam na porta, produzindo, desse modo, situações que dificultavam a concentração dos jovens que participavam do grupo focal.

Foi necessário solicitar, à direção da escola, uma sala mais afastada, para que, enfim, pudéssemos ter mais privacidade. A direção, desse modo, nos cedeu outra sala, porém, não havia ar condicionado, e sim apenas um ventilador em funcionamento. Vale ressaltar que a direção da Escola Mario Barbosa foi muito prestativa no processo da construção desta pesquisa e que, em nenhum momento, criou empecilhos para o desenvolvimento da referida ação.

Não era o local ideal, mas tínhamos, enfim, uma sala com mais privacidade, o que deixava os jovens mais à vontade para responder às questões relacionadas às suas expectativas quanto à escola ser contributiva na sua inserção no mercado de trabalho. O problema, agora, residia na falta de tempo, uma vez que o professor que estava doente havia retornado. Foi então que o professor de Educação Física, compreendendo a importância da pesquisa para a própria escola e para os alunos envolvidos, cedeu três de suas aulas para que, assim, pudéssemos dar continuidade ao grupo focal.

Foi-se, portanto, estabelecendo uma relação de confiança e amizade entre o pesquisador e os alunos envolvidos, o que possibilitou que as adversidades fossem superadas (o calor, a fome, as provas, a falta de tempo, etc.) e minimizadas mediante a vontade de contribuir com a pesquisa.

Realmente, não foi fácil realizar o grupo focal. Houve várias tentativas e diversos obstáculos, mas, ao final, com a contribuição dos alunos, foi possível concluir a pesquisa. Tenho a compreensão de que o material coletado ainda é pequeno frente à necessidade de se analisar, de forma mais detalhada, a expectativa desses jovens. O principal obstáculo que enfrentamos foi, deliberadamente, a greve, que estendeu o ano letivo. De outro modo, o acúmulo de provas e matérias fez com que os alunos tivessem que se dedicar mais aos estudos, o que reduziu o tempo necessário para a continuidade do grupo focal.

Como alternativa, poder-se-ia voltar à referida Escola no final do ano letivo, que se estendeu até abril de 2016, porém, isso inviabilizaria a pesquisa, pois parte dos alunos não estariam mais no primeiro ano do Ensino Médio, além do que muitos teriam completado mais um ano de idade, e outros teriam mudado de escola ou de turno. Assim, me dediquei a analisar de forma criteriosa o material levantado durante as sessões realizadas com os alunos.

Como material de registro de dados, utilizamos uma filmadora e uma gravadora para captar não apenas o som, mas também expressões que indicassem algo relevante para a pesquisa.

Após a etapa de coleta de dados, parti para a transcrição das entrevistas, com o objetivo de analisar a fala dos alunos e expor, nesta Dissertação, a análise os dados coletados. No sentido de garantir o anonimato dos 15 participantes, uma codificação foi criada. O código é formado com as iniciais dos nomes dos alunos. Por exemplo, a aluna **Maria do Carmo Oliveira** (nome fictício) seria nomeada a partir do seguinte código: MCO.

Este trabalho estrutura-se em quatro partes:

- **A primeira seção** enfoca o papel da escola no modelo de produção capitalista. Analisa teoricamente o Trabalho como Princípio Educativo e a Escola Unitária como perspectiva a ser alcançada, assim como a necessidade de ser um instrumento contra-hegemônico à lógica do capital. Além disso, objetiva expor o Ensino Médio e a sua realidade atual;

- **A segunda seção** analisa a juventude, partindo da sua heterogeneidade e da sua condição classista. Aborda a construção conceitual das “juventudes da classe trabalhadora”, assim como busca apresentar a compreensão da necessidade de dar voz aos sujeitos jovens, principalmente dentro da escola;
- **A terceira seção** apresenta a escola Mário Barbosa, o bairro da Terra firme (na periferia de Belém) e expõe os sujeitos da pesquisa;
- **A quarta seção** apresenta a análise dos dados da pesquisa realizada com os jovens da classe trabalhadora de uma escola da periferia de Belém, expondo os principais achados.

Nas considerações finais, busco apresentar as minhas impressões sobre a pesquisa e expor as minhas análises sobre as questões levantadas neste trabalho.

1 EDUCAÇÃO E SUA FUNÇÃO SOCIAL: a contra-hegemonia necessária

Na presente seção, busco analisar o papel da escola na construção de uma ação educacional contra-hegemônica, e o seu papel social partindo de uma visão marxista de sociedade e educação, sendo instrumento de luta interna no interior do modo de produção capitalista, assim como a necessidade de ruptura com o capital e sua ação nos limites do capitalismo.

Apresento essa discussão, pois considero fundamental ter a escola unitária como norte a ser alcançado, no sentido de garantir uma formação ampla, geral e humana aos jovens.

Democracia na educação não pode consistir, de fato, em consentir estratificações internas nos vários grupos sociais, na base de uma especialização unilateral do trabalho, em dar, afinal, a possibilidade de que os serventes de pedreiros se tornem qualificados, porque isso não suprimia, de fato, a característica social, ou seja, a discriminação que consiste exatamente no fato de que cada grupo social tenha a sua escola. A escola, por não ser socialmente qualificada ou discriminante, deve educar de modo que todo cidadão possa tornar-se “dirigente”. Um tipo de ensino e preparação ao trabalho que serve ao máximo o caráter marxiano da onilateralidade, quer que “os elementos sociais utilizados no trabalho profissional não caiam na passividade intelectual”, mas possam dispor de todas as possibilidades de atividade cultural e de trabalho científico. Gramsci de maneira mais geral, denuncia o fato de que, “na situação atual de divisão social das funções, certos grupos estejam limitados em sua escolha profissional por diversas condições econômicas e técnicas (MANACORDA, 1991, p.07)

A perspectiva de Escola Unitária deve ser nosso horizonte, no sentido de romper com a dualidade na educação, porém no atual modelo de produção vigente isso não será possível, neste sentido é preciso apontar possibilidade de contra hegemonia.

Compreender o papel que a escola desempenha na atualidade é importante, pois a partir disso é possível buscar uma concepção diferente de educação, que busque implementar um ensino de maior qualidade aos jovens da classe trabalhadora, possibilitando aos mesmos condições de desenvolver amplas capacidades humanas.

Os jovens da classe trabalhadora, sujeitos que vivem a escola, criam expectativas sobre ela. Isso faz com que, cada vez mais, se busque analisar o papel que a mesma pode desenvolver na sua vida.

Procuro compreender o papel desse tipo de escola a partir do materialismo histórico dialético. Para tanto, parto da compreensão de que a sociedade é dividida em classes que se originaram na divisão social do trabalho e dos meios de produção. Para Thompson (1977), classe é uma categoria histórica, ou seja, deriva de processos sociais através do tempo. Segue afirmando que

A classe se delinea segundo o modo como homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, no interior do “conjunto de suas relações sociais”, com a cultura e as expectativas a elas transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural (p.31).

O modo de produção capitalista, historicamente, gerou duas classes antagônicas: a burguesia e o proletariado; gerou a exploração da classe burguesa sobre a classe trabalhadora e possibilitou o acirramento da dualidade na sociedade.

A burguesia é detentora dos modos de produção e vive da exploração do trabalho da classe trabalhadora, enquanto o proletariado vive de sua força de trabalho e não tem acesso à maioria das riquezas que produz. Assim, a classe trabalhadora vive de seu trabalho e tem parte de sua produção expropriada pela burguesia.

Analiso a escola a partir desta compreensão, ou seja, de que as classes sociais são categorias fundamentais para a análise sociológica da realidade onde esses jovens estão inseridos.

Lênin (2007, p.63) resume assim esta questão:

E que são as classes em geral? É o que permite a uma parte da sociedade apropriar-se do trabalho da outra. Se uma parte da sociedade se apropria de toda a terra, há uma classe de proprietários de terra e uma classe de camponeses. Se uma parte da sociedade possui as fábricas, as ações e os capitais, enquanto que a outra trabalha nessas fábricas, temos a classe dos capitalistas e a dos proletários.

Ou seja, a condição de classe se define na posição que ocupam os sujeitos nas relações de produção e na materialização da luta de classes.

A formação do capitalismo no Brasil explica a atual divisão social, as classes antagônicas e a dualidade na sociedade e na educação, tendo em vista que essa dualidade no sistema de ensino representa a constituição de uma escola para os jovens trabalhadores e outra escola para os jovens da classe burguesa.

Nesta perspectiva educacional, é relegada aos jovens filhos da classe trabalhadora uma educação aligeirada e uma preparação precária para o mercado de trabalho, enquanto que, para os jovens da burguesia, proporciona-se o ensino propedêutico, a preparação para o prosseguimento dos estudos e para a inserção nos melhores e mais bem remunerados postos de trabalho, além da preparação para postos de comando na hierarquia social. Para Saviani (2012), aos jovens da classe trabalhadora é destinada uma formação geral. Em seguida, há uma sondagem de aptidão e o encaminhamento para o mercado de trabalho.

Ora, vejam vocês como está aqui de modo bem caracterizado aquilo que chamo o aligeiramento do ensino destinado as camadas populares. Desta maneira, o ensino das camadas populares pode ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade (SAVIANI, 2012, p.54)

A escola que existe no Brasil reflete essa divisão, essa dualidade educacional, a qual é fruto de um processo de construção histórica, constituído a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Para Thompson (1977), a classe está presente desde o início, como um resultado de relações de produção, daí derivando a luta de classes. Lênin (2007) reforça o conceito da divisão de classes ao afirmar que, para Marx, o Estado é um órgão de dominação de classes, um órgão de submissão de uma classe por outra, é a criação de uma “ordem” que legalize e consolide essa submissão.

Nesta perspectiva, o Estado vai reforçando a dualidade em todos os setores da sociedade, e a educação não fica de fora deste processo de consolidação do *ethos* capitalista, pois a escola, por estar inserida organicamente na sociedade dualista, também se torna dual, reproduzindo internamente essa divisão.

Faz-se necessário afirmar que, mesmo a escola estando inserida na sociedade capitalista e tendo como função, nesta inserção, reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modelo de produção capitalista, como afirma a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), não se pode negar as contradições internas que ocorrem no interior da própria escola. Essas contradições são fruto das próprias relações inerentes ao modelo de produção vigente.

Esses contrassensos internos fazem emergir, no interior da escola, ações que possibilitem a constituição de um ensino mais qualificado para os filhos da classe trabalhadora, ações que busquem romper com o ensino aligeirado que é destinado

aos jovens na maioria das instituições públicas. São práticas pedagógicas, ações de professores e alunos que não se conformam com o ensino historicamente destinado à camada mais pobre da sociedade.

Assim, são construídos espaços contra-hegemônicos dentro da própria escola, que visam garantir uma nova função social para a mesma, em detrimento da função de reprodução do modelo de produção capitalista.

A possibilidade de garantir aos jovens filhos da classe trabalhadora uma educação mais científica dos conteúdos sistematizados e com métodos de ensino que possibilitem a assimilação destes conteúdos vai se tornando o orientador da ação contra hegemônica no interior da escola. As preocupações com o cumprimento da principal finalidade do processo educativo, que é a formação humana e o desenvolvimento das condições para o exercício da cidadania plena pelos sujeitos em sua vida social, leva-nos a compreender que a educação científica é uma condição necessária ao desenvolvimento da pessoa humana (RAMOS, 2008, p.03).

Ao buscar cumprir a principal finalidade da escola, as ações contra-hegemônicas vão se destacando e passam a consolidar a escola como espaço de ações socio-históricas, que veem no ensino da ciência uma forma de possibilitar, ao jovem, um conhecimento crítico-científico capaz de contribuir em sua inserção social de forma mais integral na sociedade.

Essa visão de uma escola que busca romper com a dualidade e com o ensino aligeirado destinado à classe trabalhadora é reforçada pela visão sócio-histórica da educação.

A passagem da visão crítico-mecanicista, crítico a-histórica para uma visão crítico dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítico. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência seja cujo compromisso seja transformação da sociedade e não a manutenção de sua perpetuação (SAVIANI, 2013, p.80).

Percebe-se a importância de uma ação contra-hegemônica e sociocrítica da educação, o que possibilita o ensino científico mais sólido e duradouro aos filhos da classe trabalhadora.

É importante reafirmar que as práticas contra-hegemônicas são fundamentais para a possibilidade de uma educação que rompa com o aligeiramento do ensino destinado aos jovens da classe trabalhadora. Contudo, é importante ratificar que,

dentro das margens do capital, a escola só terá essa função, fruto das disputas internas, pois seu papel central, para o capitalismo, é a reprodução do modelo de produção vigente.

As lutas que ocorrem dentro do interior da escola também ocorrem na construção de políticas educacionais e na legislação que ampara a educação no Brasil. Projetos distintos de educação se enfrentam na perspectiva de nortear a educação brasileira.

Assim, é importante conhecer a legislação e conhecer os seus condicionantes, a fim de que se possa realizar debates, inclusive sobre a necessidade da mudança na estrutura que ampara o funcionamento da educação no país. Vale ressaltar que todas as conquistas que garantiram, em lei, uma visão menos aligeirada de educação foram fruto de ações organizadas de amplos setores da sociedade, os quais não compactuaram com um modelo dual de educação, e que essas conquistas estabelecidas *a priori* na legislação ainda estão longe de serem a garantia para uma educação verdadeiramente livre e plena, que só será possível a partir da ruptura com o capital.

Dentro das margens do capitalismo, as contradições do sistema educacional e a luta de educadores, alunos e movimentos organizados possibilitaram conquistas importantes na legislação. Essas conquistas contribuíram para a reafirmação de uma ação que busque a consolidação de perspectivas contra-hegemônicas frente às barreiras da dualidade no interior das escolas. Nessa perspectiva, observemos a legislação vigente.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96) trazem, em seu corpo, o que supunha ser o papel social da escola e da educação. Segundo dispõe a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Título I, Da Educação, em seu art. 1º, enuncia:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições

de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Em seu Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, art. 2º, dispõe:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do Educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A partir dessa perspectiva referente às políticas educacionais apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, busca-se garantir, ao aluno, oportunidade de prosseguimento nos estudos, exercício pleno da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para isso, é importante uma perspectiva de educação integrada como horizonte, um conteúdo de caráter científico destinado aos jovens da classe trabalhadora, pois ela é uma condição ao desenvolvimento do sujeito, objetivando o exercício da sua cidadania.

Poderíamos discutir então a especificidade da educação em ciências relacionada a essas finalidades. Primeiro, em relação ao desenvolvimento da pessoa humana, a experiência escolar é o meio pelo qual as crianças e os jovens desenvolvem-se cognitivamente. Nesse sentido, falar em aprendizagem das ciências implica o processo pelo qual Vygotsky (1989) entende como construção de conceitos. Segundo, a educação científica na perspectiva do exercício da cidadania tem como pressuposto o direito de todas as pessoas de terem acesso ao conhecimento construído pela humanidade ao longo da história e ao próprio processo social de construção desse conhecimento. No encontro de ambas as perspectivas está o desenvolvimento intelectual das pessoas, sob a característica teleológica do ser humano; ou seja, a mobilização de suas capacidades cognitivas motivadas por intenções concretas determinadas sócio-historicamente (RAMOS,2008, p.03).

Essa visão contida nas políticas públicas educacionais compreende a necessidade de um ensino integrado, científico e crítico, que possa possibilitar ao aluno da classe trabalhadora acesso à produção cultural construída historicamente e sistematizada para o processo de aprendizagem. Para Ramos (2008), é nesse sentido que, para além de aprender ciência, é preciso formar as pessoas para

construir conhecimentos científicos, compreender e transformar o mundo em que se vive.

Percebe-se, pelo exposto, que a escola e a legislação se revelam como espaços contraditórios de luta de classes, fruto das contradições existentes no seio da sociedade capitalista e que se tornam espaços de enfrentamento à visão hegemônica de que a escola deve reproduzir e legitimar o capitalismo.

Importante destacar o espaço de contradições na escola. Segundo Saviani (2012), a questão escolar na sociedade capitalista é objeto de disputa, dada a sua divisão em classes com interesses opostos.

Importante reforçar que, nas margens do capitalismo, a escola cumprirá, no máximo, uma função contra-hegemônica que possibilite a construção de uma pedagogia mais crítica e científica, no sentido de possibilitar um ensino mais integrado ao estudante, sobretudo ao estudante filho do proletariado.

Nessa visão, a escola buscará uma ação vinculada aos interesses dos mais pobres, que realize a função de aprendizagem do conteúdo científico, e que busque dar qualidade no aprendizado dos jovens e ensinar, com qualidade, os alunos oriundos da classe trabalhadora, os quais quase sempre são submetidos a um ensino precário, parcial, fragmentado e interessado.

Para tanto, a escola deve buscar estabelecer uma pedagogia crítica e que esteja vinculada ao desenvolvimento de um ensino de caráter mais amplo aos jovens.

Uma pedagogia articulada com interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais novos, superando por incorporação as atribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2012, p.69-70).

Assim, é possível compreender as contradições existentes no interior da escola, e como as práticas educacionais que têm essa visão podem contribuir para o

desenvolvimento de uma escola cada vez mais próxima da sua função de ensinar cientificamente os alunos que nela estudam, em especial os jovens da periferia, que estão quase sempre destinados a uma educação aligeirada e interessada.

A partir dessa compreensão, para Saviani (2012) é fundamental que se busque manter continuamente presente à vinculação entre educação e sociedade.

Diante dessas possibilidades de uma escola que busque uma educação por inteiro e que tenha, como foco, o ensino integrado, e o ensino científico dos conteúdos sistematizados, é fundamental reafirmar que uma escola de caráter unitário, que desenvolva uma educação plena e humana, só será possível com a ruptura do modo de produção capitalista.

Assim, entendem-se as contradições internas da sociedade, da escola e dos sistemas educacionais, sendo a escola fruto e palco dessas contradições, tornando-se um espaço propício para práticas e ações que vão de encontro à afirmativa capitalista, que busca consolidar a sua função como mero agente de reprodução do sistema atual.

Contudo, para que a escola realmente cumpra a sua função de uma educação humana e desinteressada, é necessário a superação do capital.

Para Mészáros (2008), é necessário romper com a lógica do capital, se se quiser contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. Nesse contexto, prossegue afirmando que:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conseqüentemente ou não, o objetivo de transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de forma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição (p. 27).

Percebe-se, a partir do exposto pelo autor, que, enquanto a educação estiver condicionada aos interesses capitalistas, sua evolução será limitada e sua ação “transformadora” será vinculada a ações pedagógicas isoladas, fruto das contradições sociais internas do próprio ambiente escolar, não representando, desse modo, a possibilidade de uma escola única e que tenha como função de ensino uma educação ampla, humana e cientificamente centrada.

Não cumprirá, portanto, essa função unitária, posto que, nas margens do capital, a sua função será, mesmo considerando as contradições internas, a

reprodução de uma sociedade dual, dividida em classes e que terá no processo educacional a forma de perpetuação de um modelo sociopolítico.

A função que a escola exerce nessa sociedade é fruto do processo histórico contemplado pela dualidade na sociedade capitalista, conforme expõe Gramsci (2011), no momento em que discorre sobre a divisão fundamental da escola em Clássica e Profissional: a Escola Profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto que a Clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais.

Essa dualidade permanece até os dias atuais e reflete bem a formação social do Brasil. É impossível compreender a realidade da escola hoje sem um olhar histórico sobre a sua formação.

Por ser a escola uma instituição produzida dentro de determinadas relações sociais, este retrato só ganha melhor compreensão quando apreendido no interior da especificidade do projeto capitalista de sociedade, que foi sendo construído no Brasil: um longo processo de colonização (econômica, político-social e cultural), sendo a última sociedade a proclamar o fim da escravidão (FRIGOTTO, 2005, p.07).

Ainda segundo Frigotto (2005), a imensa desigualdade educacional ganha compreensão, nesse contexto, como expressão da forma de constituição de nossa formação histórica, ou seja, de modernização conservadora, de interdependência e dependência associada ao grande capital.

As amarras históricas do capital constituíram essa dualidade social que se reflete nos sistemas de ensino: a educação humana, geral e desinteressada ao filho da elite, e a educação aligeirada e fragmentada para a classe trabalhadora. Essa realidade, mesmo que sofrendo contendas em seu âmago, só será plenamente transformada com a construção de uma nova sociedade e com o rompimento com o modelo de produção capitalista.

A educação a serviço do capital compreende a escola como espaço de reprodução de valores, de conceitos, de *ethos* capitalista, a partir do que serve para manter a sociedade sob o controle da burguesia, consolidando o modelo de produção vigente. Nesses termos,

No reino do capital, a educação é ela mesma, uma mercadoria, daí crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esgotamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que

impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shoppings centers*, funcionais à sua lógica de consumo e do lucro (SADER, 2008, p.16).

Com isso, a educação servirá, de fato, como mercadoria e não como bem comum. Servirá para reforçar a divisão social e a destinação do ensino diferenciado para as classes sociais. Assim, reafirma-se a necessidade da ruptura com o modo de produção capitalista, a fim de que se estabeleça uma educação realmente única e integral.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão nitidamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (...). Pois caso não se valorize um determinado modo de produção da sociedade como o necessário quadro de intercambio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas, alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo a educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais (MÉSZÁROS, 2008, p.25).

Ao trazer a discussão da necessidade de ruptura com o modo de produção vigente no país, não se nega que, mesmo nessa sociedade, seja necessário construir ações que possibilitem que a escola e a educação contra-hegemônica busquem oferecer uma educação mais científica, que rompa com o ensino precário destinado aos filhos da classe trabalhadora. É importante reconhecer os espaços de luta e contradições internas dentro da escola para que se construam possibilidades educacionais que representem uma travessia durante a vigência dessa sociedade capitalista.

Posta essa necessidade de ruptura com o capital, volto a reafirmar que, mesmo sob a égide do capitalismo, a escola pode buscar romper com a precarização do processo formativo e ser um espaço de contribuição na formação do jovem filho da classe trabalhadora em uma perspectiva de amplas capacidades humanas.

Essa contra-hegemonia parte do entendimento do papel que a escola deve desempenhar, mesmo estando inserida nas relações estabelecidas a partir do modo

produção capitalista, bem como fornecer, à classe trabalhadora, acesso ao conhecimento e ao conteúdo científico. Para isso, o ensino deve ser contextualizado, crítico, reflexivo e transformador, conforme afirma Saviani (2012).

Assim, pode-se perceber que as contradições do capitalismo e a luta de classes incidentes na sociedade também ocorrem no interior da escola. A luta contra-hegemônica é realizada dentro do ambiente escolar, na disputa de projetos de educação e de sociedade.

Para Pistrak (2011), a ideia de uma educação apolítica ou neutra não passa de hipocrisia da burguesia, de um meio de enganar as massas, a partir do que, nos países capitalistas, a burguesia dominante entretém cuidadosamente este engodo.

O supracitado autor apresenta a sua visão sobre a educação a partir dos interesses do capital:

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas essas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria aos seus interesses e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola (PISTRAK, 2011, p.23).

Assim, vale reafirmar que, mesmo sob a égide do capital, é possível que no interior da escola ocorram lutas e disputas de projetos educacionais, ressaltando, assim, a constituição de um processo contra-hegemônico que aflore o papel que a mesma deve desempenhar. Posto que,

Desse modo, a educação, tal como o trabalho nesta forma de sociabilidade, manifesta seu caráter alienante, e na roda das contradições e dicotomias do capital, traz em germe, dialeticamente, seu caráter desalienante, pois, conforme Tonet (2005), a contradição do capital também permeia a atividade educativa com seu caráter, ao mesmo tempo alienante e superador de alienação (SOUSA, 2014, p. 48).

Frigotto (2010) concebe a prática educativa como um exercício que se dá no interior de uma sociedade de classes, na qual interesses antagônicos estão em luta. Com isso, reforça que a escola possa vir a cumprir uma função mais desinteressada na formação do jovem filho da classe trabalhadora. Nas palavras de Araujo (2007), a escola deveria corroborar com o desenvolvimento integral do jovem. Porém, esse desenvolvimento só é possível com a superação da sociedade capitalista.

Contudo é importante compreender que, dentro da sociedade capitalista, a escola não cumprirá o seu papel social na constituição de uma educação ampla,

plena e humanista. Compreende-se a possibilidade da escola exercer um papel contra-hegemônico e servir como espaço de ebulição das contradições típicas do modelo de produção vigente; deve servir como palco de articulação de amplos debates e ações que questionem a educação a serviço do capital.

Procurei apresentar, nesta seção, o papel que a escola pode desempenhar na construção de uma contra-hegemonia ao modelo educacional vigente, sendo a escola um espaço de luta e contradições, fomentando o ensino de um conteúdo cada vez mais crítico e contextualizado, possibilitando, à classe trabalhadora, condições para um ensino desinteressado.

Esta perspectiva da função social da escola é importante, pois possibilita compreender que expectativas os jovens têm em relação à escola, como ela funciona hoje e que projeto pode vir ao encontro das expectativas dos jovens da classe trabalhadora.

Nesse caminho, o Ensino Integrado seria uma proposta importante para possibilitar, ao jovem, o direito de uma educação mais ampla, científica e de qualidade.

Relacionar as expectativas dos jovens da classe trabalhadora com o modelo de escola que temos hoje e com a escola que buscamos construir é fundamental para a construção de ações que busquem garantir um acesso ao ensino científico e culturalmente construído sobre as camadas mais pobres da sociedade.

Busco, nesta seção, apresentar as perspectivas para uma educação de melhor qualidade aos filhos da classe trabalhadora, ou seja, um modelo de ensino que possibilite uma formação mais geral e humana para esses jovens. Para tanto, é imprescindível a luta contra-hegemônica no cerne da escola e na sociedade, resultando na luta por uma escola de caráter mais científico e de melhor qualidade, capaz de ir de encontro à educação aligeirada que atualmente é destinada à classe trabalhadora.

1.1 A escola Unitária, a escola para o povo

A escola unitária que defendo como alternativa a dualidade do sistema educacional deve servir aos interesses da classe trabalhadora, a fim de cumprir o papel de fundar o cidadão omnilateral, constituído por uma formação ampla, humana, tecnológica e propedêutica.

A escola unitária, na concepção de Gramsci (2006), se torna instrumento de antagonismo à dicotomia da dualidade do sistema educacional, o qual destina uma escola para a classe da burguesia e outra escola para a classe dos trabalhadores. Para Gramsci (2006), a primeira grande questão é integrar teoria e prática com o mundo do trabalho e com o mundo da cultura, e a ciência produtiva com a ciência humanista. Essa questão deve ser resolvida rapidamente e, para que isso ocorra, o ponto de partida deve a escola de base no trabalho como princípio educativo.

Nessa perspectiva, é necessário, de fato, edificar outra sociedade. Através do socialismo que, segundo Nosella (2010), sempre pensou na escola de forma “desinteressada”, enquanto o Estado Capitalista pensa a escola interesseiramente voltada ao seu modo de produção do capital.

Assim, construir uma escola de formação ampla e humanista, contrapondo-se à formação dualista de caráter reprodutor do modelo de produção vigente na sociedade, faz-se necessário no cenário da educação paraense para os jovens da classe trabalhadores, por meio da escola com base no trabalho como princípio educativo que busca construir um processo educacional concebido a partir de uma visão histórica de formação integral. Desse modo, propõe-se a escola como espaço de formação social amplo, de construção do conhecimento e de educação desinteressada à lógica do capital.

Uma palavra chave que emerge nesse debate é o termo “desinteressado” (cultura desinteressada, escola e formação desinteressadas) que conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente, não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade (NOSELLA, 2010, p. 42).

Para Nosella (2010), a escola unitária cresce junto com a sociedade unitária, que toma por base uma reforma industrial democrática. A esta se subordinam as reformas agrária, financeira e tributária. Todas juntas constituem sólido terreno para a reforma intelectual e moral. Então, torna-se fundamental uma ruptura com a sociedade dual, ou melhor, com a sociedade do capital, a fim de erigir um modelo de educação pautado por bases morais, intelectuais e culturais, alicerçadas em uma escola que colabore com o desenvolvimento da cultura geral, uma formação humanística que articule a possibilidade do desenvolvimento do trabalho manual e do desenvolvimento intelectual.

Gramsci (1982) compreende o ensino partindo de uma proposta de escola única, cuja educação seja oferecida para todos, sem distinção de papéis na estrutura social do trabalho e com o desenvolvimento dos aspectos apresentados por Marx e Engels: uma escola para formar pessoas integralmente, concebida como agente do desenvolvimento, do conhecimento contextualizado e crítico reflexivo, no sentido de oferecer, à classe trabalhadora, educação integral que auxilie na construção de outra sociedade pautada na igualdade de direitos sociais e financeiros, de solidariedade, coletiva e para o bem comum.

Percebe-se que, para Marx, a formação dos indivíduos demanda a articulação entre teoria e prática, entre manual e intelectual, em uma união indissolúvel, contrapondo-se à formação tal como se efetiva na sociedade capitalista, na qual há explicitamente uma ruptura demarcando um ensino instrumental-profissionalizante aos trabalhadores, fundado em ensino técnico voltado ao preenchimento do quadro de funções inferiores, ao passo que os proprietários são reservados os conhecimentos mais elevados do ensino clássico, em um processo que fortalece divisão de classe (SOUSA, 2014, p. 54).

A escola, para o marxismo, não deve servir para reforçar a dualidade existente no modo de produção capitalista, mas o inverso, ou seja, ter como função social possibilitar um ensino amplo e humano a todos, garantindo a todo cidadão uma formação crítica, para que se aproprie do mundo e de relações sociais e coletivas menos individualizadas. A base para a formação humana é a articulação da formação integral do homem, articulando a formação científica, corporal e para o trabalho.

Para Pistrak (2011), o objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, inserir-se e viver nela. Sob a perspectiva de ruptura com o capital, a escola contribuirá para o desenvolvimento de outra sociedade, constituída a partir de outro modelo de produção e sob aspectos humanos e solidários.

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, assim como entendiam os antigos e mais próximos homens do renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência de informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletariados devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos

livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade (GRAMSCI, apud NOSELLA, 2010, p. 50).

Essa escola desinteressada, de cultura ampla e humana é fundamental. A mesma se faz necessária para o rompimento com um modelo educacional pautado na geração de lucro, que compreende o capital como sendo mais importante do que o trabalho. Superado isso, de fato, a escola cumprirá a sua função social de possibilitar uma educação de caráter geral, contrapondo-se à escolarização de competências básicas, restritivas e que têm como proposta o cidadão produtivo.

A escola nesta perspectiva procura se contrapor a uma visão limitada de educação e vida intelectual, que visa manter os filhos da classe trabalhadora na posição de subalternização na hierarquia social. Não há nenhuma atividade humana na qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual - o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho todo homem desenvolve alguma atividade intelectual, ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade, ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto, contribui para manter ou mudar a concepção de mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento (GRAMSCI apud MÉSZÁROS, 2008, p.49).

É a partir dessa concepção de trabalho e educação de caráter científico e tecnológico dentro do sistema educacional que se concebe o ensino articulado das ciências ao desenvolvimento de habilidades, compreendendo, desse modo, a necessidade de continuar a construção de ações sociopolíticas no interior das escolas, a fim de possibilitar o acesso e a permanência dos jovens filhos da classe trabalhadora e a defesa por uma melhor qualidade de ensino para esses jovens.

Para Gramsci (1982), a escola única inicial é aquela de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

Ratifica-se, portanto, a importância de apresentar a escola unitária como o horizonte para uma educação ampla e humana, no sentido de se compreender que ela será capaz de dar, aos jovens, condições de um estudo que possibilite o desenvolvimento amplo de suas capacidades humanas. Isso se apresenta como alternativa à escola atual, que se faz dual e que oferece um ensino aligeirado para a classe trabalhadora.

Um importante componente desse modelo de escola unitária é o trabalho. Tê-lo como princípio educativo é fundamental para a possibilidade de outra perspectiva educacional. Busco, desse modo, apresentar a importância desse conceito, no sentido de dar uma ampla visão a respeito da escola única e, assim, contribuir para que a educação escolar cumpra as expectativas dos jovens filhos da classe trabalhadora.

1.2 O trabalho como princípio educativo

O trabalho é uma categoria central na vida humana, a partir do entendimento do trabalho em sua relação com a educação na perspectiva da omnilateralidade, em detrimento da visão mercadológica do mesmo, que impõe a escola como submissa aos interesses do capital. Por isso, para Marx (2010), o trabalho deve ser compreendido de forma humanizadora e não alienante, ou melhor, de forma consciente, social e ontológica.

É pelo trabalho como atividade humana que se deve compreender a importância do rompimento com a dualidade na educação e com a visão mercadológica, uma vez que o trabalho interessa ao capital, e ganha forma no sistema de ensino inserido no âmbito de uma sociedade em que predomina o modo de produção capitalista.

Defende-se, portanto, uma escola de contraposição a uma educação que procure formar um cidadão produtivo, com competências básicas e ensino restritivo, porque se contrapor ao processo formativo estabelecido dentro das margens do capital é fundamental para que possamos alcançar a escola unitária.

Nesse sentido, é importante demarcar o campo educacional que compreende o trabalho como um processo de formação para o mercado. Assim, no capitalismo, o trabalho assume valor de mercadoria. Segundo Braverman (1974, p. 55), “o trabalhador faz o contrato de trabalho porque as condições sociais não lhe dão alternativa para ganhar a vida”. De outra forma é “o empregador que possui unidade do capital e converte em salários”, fazendo, assim, funcionar o processo de trabalho, “o qual, embora seja em geral um processo para criar valores úteis, tornou-se agora especificamente um processo para a expansão do capital, para criação de um lucro”.

Na sociedade capitalista, o trabalho está subordinado ao capital. Nesse sentido, a educação inserida nesse modelo de produção acaba, ela mesma, tornando-se mercadoria e serve como ponte de transmissão de valores que reforçam o modelo excludente da escola, porque nega a função da contra-hegemonia do processo produtivo.

É possível afirmar que, no sistema capitalista, o trabalho ganha forma interessada, ou seja, torna-se referência para uma educação mercantil que tem o intuito de estar, unicamente, a serviço do mercado, não privilegiando a formação de pessoas pelo prisma da dimensão humana.

Sendo assim, a pesquisa parte de outra perspectiva: a do trabalho como categoria universal e como atividade vital do ser humano, que o liberta e humaniza. Assim, para Nosella (2010) o trabalho se torna princípio educativo universal na relação entre Escola Unitária e Sociedade Unitária, não sendo uma relação mecânica de causa e efeito, mas sim orgânica, vital e central.

É importante destacar a ocorrência de um movimento contraditório entre trabalho e educação na sociedade capitalista, com ressonâncias na educação, o que acaba por reforçar a dualidade da escola, a partir do que ocorrem processos de luta e contradições que ganham espaços de debates acerca da concepção de educação que o país deseja construir, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, o que reflete, nas Diretrizes do Ensino Médio, a possibilidade de ter o trabalho como elemento central no processo educacional.

O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais (BRASIL, 2013, p.168).

O Trabalho socialmente útil é base fundamental para a escola unitária que, inserida em uma sociedade coletiva, compreenda o trabalho humano como atividade consciente e proposital, social e ontológica. Para Sader (2008), ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, é preciso restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre Educação e Trabalho.

Nosella (2010) afirma que, no paladar da burguesia, o trabalho fica sempre com seu antigo sabor de menosprezo; também a cultura e a escola não mudam seu

conhecido sabor desgostosamente retórico, a partir do que a relação entre trabalho e escola toma um sentido interesseiro e grotesco.

A sociedade capitalista impõe a relação interessada de trabalho e educação ao sistema de ensino, dando à escola a única alternativa de ser um instrumento de transmissão de seu projeto de sociedade. Por conseguinte, o capitalismo busca fazer da escola instrumento de “capacitação” técnica da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, além da constituição de um processo ideológico que procura a perpetuação do modelo de produção vigente. É assim que a escola funciona quando o capital se sobrepõe ao trabalho, com a finalidade de reproduzir o modo de produção capitalista e as relações sociais pautadas pela lógica capitalista.

Nessa perspectiva, se estabelece de maneira interessada a relação Trabalho e Educação, cumprindo o papel de reforçar as relações constituídas pelo capital, que opera em detrimento ao trabalho desinteressado. Constrói-se, portanto, uma escola dual que, para o burguês, oferece o ensino propedêutico e, para o proletário, o ensino instrumental de noções básicas.

Se contrapondo a essa visão de que a escola reproduz automaticamente a sociedade, Frigotto (2010) compreende que a mesma, ao explorar igualmente as contradições inerentes da sociedade capitalista, é ou pode ser um instrumento de mediação na negação dessas relações sociais de produção. Mais que isso: pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições da superação dessas relações sociais, as quais determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho.

Por tanto, a escola pode articular interesses antagônicos ao do capital, além de servir de espaço de luta, resistência e de articulação entre trabalho e educação, na perspectiva de ter o trabalho como princípio educativo. Sendo a escola esse espaço de articulação sócio-política, é importante que, no seu interior, fique nítido o papel que a mesma deve cumprir: o que oferecer, aos jovens que nela estudam, um ensino integral e desinteressado.

A educação pautada sob outras relações de produção terá, no trabalho, o elemento unificador das ações de ensino, pois “o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação”. Unificam-se, portanto, as ações entre o próprio trabalho e a ciência, porque “não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho

e a ciência, mas, sim de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar” (PISTRAK, 2011, p.41).

Essa compreensão da escola tem, de fato, o trabalho como princípio educativo desinteressado, o que estabelecerá a possibilidade de uma formação ampla a todos, garantindo aos filhos da classe trabalhadora um ensino de visão integral e humana, pautado na valorização do coletivo e do trabalho como categoria ontológica.

O trabalho como princípio educativo é a própria oficina – escola que forja o homem na prática produtiva, projetando, se estendendo e concretizando vários outros tipos de escolas de cultura, de política para melhor adaptar esse homem ao novo tipo de prática produtiva necessário naquele momento histórico (NOSELLA, 2010, p. 182).

Nessa perspectiva, Nosella (2010) afirma que finalmente chegará o jovem mais amadurecido pelo exercício da liberdade, o qual, ao invés de procurar tardiamente e elementarmente exercitá-la, buscará aprofundar os aspectos da cultura e da produção que lhe interessam e de que precisa, formando, com seus professores, verdadeiros “ciclos de cultura”.

Importante apresentar uma matriz de educação vinculada ao trabalho enquanto categoria essencial do desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, porque é essa escola que acredito ser ideal para os jovens da classe trabalhadora: uma escola que universalize a Educação Básica, principalmente na última etapa – o Ensino Médio –, porque atende às expectativas e sonhos de realização de vida da juventude. Mas, para que isso aconteça, a escola precisa estar no horizonte dos debates das políticas educacionais, dos educadores, técnicos e da comunidade escolar, a fim de que, efetivamente, se concretize em um espaço no qual os jovens possam ser formados de maneira ampla, humana e com um conteúdo cientificamente sistematizado, possibilitando aos mesmos condições de desenvolver amplamente as suas capacidades.

A referência trazida nos documentos oficiais do governo brasileiro, ainda que apenas sob a forma de orientações, demonstram a possibilidade da construção contra-hegemônica de uma formação menos aligeirada e dual.

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências

que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e /ou questionada nas suas manifestações. Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico (BRASIL, 2013, p.177).

Ao frisar a importância da relação entre educação e trabalho desinteressado, possibilitando a constituição de uma ação educacional com base no trabalho como princípio educativo, busco relacionar a contraposição que esta perspectiva apresenta frente ao atual modelo educacional em que os jovens filhos da classe trabalhadora estão inseridos, em especial os jovens da periferia que estão cursando o Ensino Médio.

1.2.1 O Ensino Médio e sua realidade

Nesta seção apresento a discussão em torno da atualidade do Ensino Médio e seus projetos em disputa. Procuo demonstrar, com isso, a realidade educacional em que os jovens filhos da classe trabalhadora estão inseridos. Sobretudo, é fundamental conhecer essa realidade, a fim de buscar a transformação.

Por ser a escola uma instituição produzida dentro de determinadas relações sociais, este retrato só ganha melhor compreensão quando apreendido no interior da especificidade do projeto capitalista de sociedade, que foi sendo construído no Brasil: um longo processo de colonização (econômica, político-social e cultural), sendo a última sociedade ocidental a proclamar o fim da escravidão (FRIGOTTO et. al., 2005, p.07).

Ao compreender a realidade e o processo de formação do modelo educacional brasileiro, consegue-se reafirmar com mais propriedade a questão dual no modelo de ensino, em especial o Ensino Médio, que para os filhos da classe burguesa se propõe a ser espaço de ensino para a formação cultural, humana e propedêutica e, para o filho da classe trabalhadora, um espaço para a formação precária e aligeirada.

É sobre o olhar do sujeito que frequenta a escola pública da periferia de Belém que desenvolvi esta pesquisa, que analisa as expectativas do jovem da classe trabalhadora do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Mario Barbosa, em relação à mesma ser contributiva em sua inserção no mercado de trabalho.

A escola em questão, por estar inserida no atual modelo capitalista de sociedade e ser destinada a filhos da classe trabalhadora, tende a oferecer uma educação com menor rigor científico.

Porém, a luta contra-hegemônica discute a constituição de uma educação diferente da apresentada pelo atual modelo vigente. Debate-se o fato de que não seja negada, a esses jovens da classe trabalhadora, uma educação constituída na lógica de uma formação ampla de caráter propedêutico. Assim, no modelo atual alicerçado pelo capital, são discutidas ações que possibilitem a construção da contra-hegemonia no interior da escola.

Nesta perspectiva é que ocorrem grandes debates em torno dos projetos de Ensino Médio em disputa no país. Esses confrontos de ideias geram posições importantes, no intuito de garantir um projeto diferente de Ensino Médio, o qual combata a lógica da formação para o mercado, e que vise à constituição do cidadão produtivo e de competências básicas para os jovens filhos da classe trabalhadora, negando-lhes uma educação de formações amplas e humanas.

Fruto desses avanços, mesmo que locado nas margens da atual sociedade, encontra-se o conceito apresentado de Ensino Médio, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2013:

Ensino Médio - última etapa da Educação Básica - em particular, vai além da Formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dota-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e a produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2013, p.147).

Percebe-se que as Diretrizes apontam para um Ensino Médio que seja capaz de possibilitar, ao jovem, uma formação para além do ensino aligeirado e para o mercado de trabalho, formação essa para a qual a maioria dos jovens da classe trabalhadora ainda está submetida.

Outro importante fator que deve ser atribuído à visão de uma educação geral e humana é a importância de garantir, aos jovens sujeitos da escola, que suas expectativas sejam ouvidas e sua presença notada, ou seja, dar voz aos sujeitos, ouvi-los, dar destaque a seus sonhos, suas lutas e sua voz. Para Arroyo (2012), não se pode enxergá-los como passivos e submissos, mas por meio de ações,

resistências, lutas e organizações, fazendo-se presentes como atores na cena escolar, social, política e na produção de saberes.

Essa visão de que os jovens necessitam ter voz e rosto dentro da construção do modelo de educação a que se propõe edificar, como alternativa a uma educação para o capital, foi fruto dos debates que giraram em torno dos projetos de Ensino Médio que estão em disputa. Nessa perspectiva, mais uma vez as Diretrizes do Ensino Médio apontam para esse caminho:

Em consonância com CONJUVE, esta proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais juvenis ou múltiplas juventudes. Entender o Jovem do Ensino Médio desta forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares (BRASIL, 2013, p.160-161).

É nesse aspecto de formação social que compreendo o ser jovem, em especial no tocante aos jovens da classe trabalhadora, e assim parto da expectativa destes em torno do Ensino Médio, por compreender ser essa a última etapa da Educação Básica, na qual se tornam mais definidas as aspirações de futuro desse jovem. Posto que seja nessa etapa de ensino que os jovens da classe trabalhadora começam a estabelecer mais fortemente a sua expectativa quanto ao futuro, de prosseguimento nos estudos e em relação ao trabalho.

Para Araujo (2007), o Ensino Médio tem como função consolidar a formação dos cidadãos, prepará-los para o exercício da cidadania plena em suas várias dimensões – produtiva, cultural, comunitária, política e estética –, construídas na perspectiva de formação integral do homem.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, é necessário um Ensino Médio que articule um processo educacional capaz de desenvolver amplas capacidades humanas nesses jovens, e que possibilite a eles uma educação mais ampla e com condições mínimas de acesso ao mercado de trabalho e à sociedade, com melhores possibilidades.

Tais novas formas de mediação passam necessariamente pela escolarização, inicial e continuada, com a construção de um novo projeto educativo que articule as finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada (KUENZER, 2010, p. 05).

Esse modelo de Ensino Médio defendido por Araujo (2007) e Kuenzer (2010) ainda não corresponde à realidade atual da educação brasileira. O Ensino Médio, em sua ampla maioria, ainda é pensado e implementado partindo da dualidade da sociedade, constituído sob o projeto da constituição de um cidadão produtivo para o capital, com competências básicas e uma educação aligeirada para os filhos da classe trabalhadora.

Essa dualidade impõe, à juventude da classe trabalhadora, uma escola de noções básicas e portadora de uma educação precária, que acaba, na grande maioria das vezes, por lhe assegurar o ingresso precário no trabalho e, assim, suprir a necessidade de mão de obra do capital. A essa parcela da juventude é negado o direito a uma educação ampla, humana e geral. É-lhes negado o direito a uma formação mais vasta, que inclua o ensino de arte, línguas estrangeiras, conhecimento de mundo, educação física, literatura e outras áreas do conhecimento que, muitas vezes, são secundarizados na formação destinada aos filhos da classe trabalhadora.

Nesta perspectiva, é fundamental conhecer a realidade atual do Ensino Médio, em especial do ensino público que, nas últimas décadas, teve ampliado o ingresso de jovens da classe trabalhadora. Isso impõe uma reflexão a respeito do atual modelo de Ensino Médio e suas perspectivas, no sentido de garantir a possibilidade de uma educação mais qualificada aos filhos dos trabalhadores.

No Brasil, nos últimos 20 anos, houve uma ampliação do acesso dos adolescentes e jovens ao Ensino Médio, a qual trouxe para as escolas públicas um novo contingente de estudantes, de modo geral jovens filhos das classes trabalhadoras. Os sistemas de ensino passam a atender novos jovens com características diferenciadas da escola tradicionalmente organizada (BRASIL, 2013, p.150).

Para Carrano e Brenner (2014), a expansão da escolarização se intensificou, nas últimas décadas, para grande parte dos jovens brasileiros. Essa

expansão, que era relativa ao nível do Ensino Fundamental, principalmente, atualmente abrange o Ensino Médio do sistema público de ensino, que atende basicamente aos jovens da classe trabalhadora.

A evolução das matrículas do ensino médio no Brasil saltou de 3.772.330, em 1991, para 8.401.829, em 2011, sendo o ano de 2004 o ponto alto da curva de crescimento com 9.170.000 matrículas ou 10.300.000, considerando a Educação de Jovens e Adultos em nível Médio. Este expressivo aumento ocorreu notadamente nas matrículas das redes estaduais que de 2.422.964 em 1991, passaram a ter 7.183.345 de estudantes matriculados em 2011. Em relação às outras esferas administrativas, verificou-se a diminuição das matrículas nas redes municipais, aumento pouco significativo na rede federal e na rede privada. No Brasil, no ano de 2011, a rede estadual era responsável por 86% do total de matrículas de Ensino Médio em relação a 12% da rede privada, 1% da rede federal e 1% das redes municipais de ensino (MEC/SEB, 2013) (CARRANO E BRENNER, 2014, p. 3).

Ainda que tenha sido ampliado o acesso dos jovens da classe trabalhadora no nível do Ensino Médio no Brasil, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013 demonstram que a maioria dos jovens não consegue ter acesso às Universidades Públicas, bem como a sua inserção no trabalho ainda é frágil, porque ocupam os postos de trabalho mais precários e com baixa remuneração. Ademais, mesmo com a expansão das matrículas no Ensino Fundamental e Médio, estudos apontam que os jovens da classe trabalhadora ainda não têm seus direitos básicos assegurados, como o prosseguimento nos estudos, a mobilidade social e a garantia de um trabalho digno.

De acordo com os resultados da PNAD 2013, o Ensino Médio é concluído por apenas 54,3% dos jovens com até 19 anos, o que demonstra uma grande evasão e distorção série-idade. O mesmo levantamento demonstra que 19,6% dos jovens entre 15 e 17 anos estão no Ensino Fundamental, e que 15,7% não estudam e não concluíram o Ensino Médio.

Se levarmos em consideração a raça, o levantamento apresenta uma diferença de quase 20 pontos entre os que se declaram brancos e os que se declaram negros. Dos autodeclarados brancos, 81% concluíram o Ensino Fundamental aos 16 anos; o índice cai para 60% para os negros autodeclarados. Entre os brancos, o índice de conclusão do Ensino Médio, até os 19 anos é de 65%. No que se refere aos negros, esse índice cai para 32,4%. No quesito econômico,

entre os 25% mais ricos, 83,3% já concluíram o Ensino Médio; dentre os 25% mais pobres, apenas 32,4% concluíram o Ensino Médio.

É nítido, segundo os dados da PNAD, que as juventudes da classe trabalhadora que não tem acesso aos direitos básicos têm menos acesso à educação, possuindo, desse modo, menor chance de concluir o Ensino Fundamental e Médio. Essas limitações impostas à juventude pela lógica do mercado têm relação histórica constituída no processo de consolidação da educação brasileira, sendo fruto das relações sociais estabelecidas sob a égide do modo de produção capitalista.

Os índices apresentados pela PNAD\2013 demonstram que os jovens da classe trabalhadora ainda estão fora do processo de inclusão social, relegados a um papel secundário na atual cadeia de produção.

Ao atentar para os dados do Estado do Pará, observa-se que o mesmo possui uma população de 7.581.51 habitantes, dos quais 2.243.780 estão na faixa etária entre 15 a 29 anos. Desse número, 69% residem na zona urbana e 31% residem na zona rural.

No Pará, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵, no ano de 2010, apenas 33,4% dos jovens concluíram o Ensino Médio antes da idade de 19 anos; é válido lembrar que a média nacional é de 54,3%, e que na Região Norte a média é de 40,4%. Os jovens paraenses estão abaixo da média regional e nacional, portanto, a juventude paraense da classe trabalhadora encontra-se excluída do Ensino Médio.

A exclusão da juventude paraense tem relação com a ausência de políticas públicas educacionais, tendo em vista que o governo não prioriza a educação, visando, de outro modo, o sucateamento das escolas, omitindo-se assim de se responsabilizar pela oferta um ensino público de qualidade, inserindo, assim, a educação no bojo da iniciativa privada. O Governo do Estado do Pará, desde 2010, é responsável pelos péssimos índices da educação pública no Estado. Essa situação deveria ser contestada, a fim de prestar contas ao Ministério Público e à sociedade a respeito da arbitrariedade contra a juventude paraense.

⁵ <http://www.ibge.gov.br/estadodosat/>

Araujo (2014) apontam que, de acordo com o IBGE, o Estado do Pará, em 2010, possuía 486.649 jovens na idade entre 15 e 17 anos. No entanto, desses, apenas 396.698 frequentavam a escola – ou seja, 89.951 (20% dos jovens, aproximadamente) estavam ausentes do Ensino Médio. Essa situação é ainda mais preocupante quando observamos que apenas 100 mil dessas matrículas eram de jovens na faixa etária recomendada (15 a 17 anos).

Se considerarmos que o Ensino Médio é a etapa conclusiva da Educação Básica, devendo garantir ao jovem um ensino amplo e geral, viabilizando possibilidades de o mesmo constituir-se um cidadão em condições dignas para agir em sociedade de forma ativa e crítica, além de possibilitá-lo avançar nos estudos e ter uma inserção mais qualificada no mundo do trabalho, os dados das pesquisas apontam que, efetivamente, o Estado do Pará não vem cumprindo com o direito à educação pública.

Araujo (2014) compreende que negar acesso ao Ensino Médio para jovens significa negar-lhes as ferramentas básicas, que favorecem uma vida adulta digna, colocando-os dessa forma em situação de vulnerabilidade social e econômica, o que coloca em risco, igualmente, o futuro da sociedade em que estão inseridos.

Por isso é muito grave o quadro de Ensino Médio paraense, pois revela que a sociedade mantém sob risco o presente e o futuro da maioria dos seus jovens. Consideramos, também que o acesso à escola não garante, por si, uma educação de boa qualidade, visto que as escolas apresentam um projeto de educação dual e desigual, reforçando o antagonismo de classes (ARAUJO, 2014, p. 13).

É essa parcela da juventude e da classe trabalhadora que procurei ouvir, ou seja, os alunos da Escola Mário Barbosa que se encaixam nessa fração de classe apresentada pelos dados das pesquisas. Analisar as suas expectativas, sonhos e anseios são importantes para compreender o que os jovens da classe trabalhadora esperam da escola e, em especial, do Ensino Médio.

É preciso pensar e buscar alternativas para o atual modelo educacional brasileiro, em especial pensar outro modelo para o Ensino Médio. Nesta perspectiva, compreendo que as consolidações do Ensino Médio integrado podem contribuir na possibilidade de constituição de um processo vinculado ao ensino propedêutico e técnico, que busque minimizar a dualidade encontrada no sistema educacional brasileiro.

A concepção de outro modelo de Ensino Médio defendida por pesquisadores marxistas como Araujo (2014), Frigotto *et al.* (2005), qualifica “o Ensino Médio Integrado como uma proposta de ‘travessia’ imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao Ensino Médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo”.

A defesa pelo Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico é no sentido de uma passagem, uma forma de se construir caminhos para que a educação brasileira alcance a proposta para “a construção do Ensino Médio unitário e politécnico”.

Não obstante, por buscar conter os elementos de uma educação politécnica contém também os germens de sua construção. Por isso, a luta de concepção e de condições materiais objetiva é afirmá-lo na direção da escola unitária e politécnica, e não no dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores. Este é o sentido de uma formação científico-tecnológico e ao conhecimento histórico social, permitam ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo. Isto não elide que, dentro do processo de travessia, busque aprofundar-se em determinada área técnica. Cabe com tudo, ao processo educativo desmistificar o senso comum que lhes garante acesso ao mercado de trabalho. A luta pelo direito ao trabalho dá-se no campo mais amplo da sociedade. Permitir entender isso é tarefa de um processo educativo emancipatório (FRIGOTTO *et. al.*, 2005, p.15).

A perspectiva do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico é necessária para este momento de construção da contra-hegemonia à dualidade do modelo educacional brasileiro, e a necessidade de, mesmo sob o modelo de produção capitalista, buscar alternativas que possibilitem aos jovens da classe trabalhadora o acesso a uma educação que sirva para a inserção no mundo do trabalho, mas que possibilitem, também, o ingresso na Universidade e seu desenvolvimento crítico-reflexivo.

O Ensino Médio deve possibilitar, aos jovens, as suas próprias escolhas, seja de se inserir no mercado de trabalho, seja de continuar os seus estudos. É fundamental a análise a respeito da realidade do Ensino Médio no Estado do Pará, para se compreender como esse nível de ensino pode absorver as expectativas dos jovens que desenvolvem as suas atividades educativas.

É esse o objeto desta pesquisa: analisar essas expectativas. Desse modo, é importante estudar a realidade e buscar apresentar caminhos para o desenvolvimento de outro projeto de educação para a classe trabalhadora. Parte

desse processo passa por ouvir os sujeitos dessa ação educacional, em especial os jovens filhos da classe trabalhadora, e é isso que busco apresentar na próxima seção.

2 JUVENTUDE: Seus rostos e suas vozes!

Nesta Seção, apresento o debate sobre a importância de se ouvir os jovens, suas expectativas, angústias e demandas, assim como expor o perfil dos mesmos, os quais frequentam as escolas públicas das periferias dos grandes centros urbanos. Essa discussão é importante, pois compreendo que esses jovens têm desejos, anseios, e vários questionamentos sobre o papel da escola em suas vidas. Assim, é preciso ouvi-los, e construir com eles ações educativas que possibilitem uma mudança no âmbito das escolas. Ressalto que esta pesquisa possui este objetivo, ou seja, o de analisar a expectativa do jovem em relação à escola ser contributiva em sua inserção no mercado de trabalho.

Assim, para que se possa estabelecer a possibilidade de uma escola diferente, que contemple um projeto social em que este aluno se sinta inserido, que busque romper com um modelo educativo que destina ao jovem da classe trabalhadora uma educação precária, é fundamental dar voz ao jovem que vivencia o cotidiano das salas de aula, garantindo, assim, a sua participação na construção de uma escola que possa absorver as suas expectativas.

Ao analisar a expectativa do jovem da classe trabalhadora em relação ao Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa ser contributivo na sua inserção no mercado de trabalho, busco, inicialmente, abordar aspectos relacionados ao papel social da escola, apresentando seus dilemas e possibilidades.

Parto da compreensão de que a Escola deve ser um espaço de ampla construção do conhecimento, que desenvolva a perspectiva de um ensino amplo e humano, possibilitando a este jovem o desenvolvimento de amplas capacidades humanas. Nesta perspectiva, é necessária a transformação do modelo educacional que prepondera, na atualidade, um modelo de educação aligeirado, que destina aos jovens da classe trabalhadora uma educação parcial e precária.

Posto isto, parto da importância de que ouvir as expectativas desses jovens e envolvê-los nos debates acerca dos problemas educacionais é fundamental para a construção de um projeto educativo que busque garantir a inserção desses sujeitos na sociedade, de forma mais qualitativa.

Cabe à escola, então, ser esse espaço de maior aproximação com o aluno possibilitando uma formação extremamente vinculada às suas reais necessidades e vivências. À escola importa saber quem é esse aluno, que influências ele recebe, como reage diante delas, como estas interferem em seu comportamento, como ele se sente diante disso, enfim; fazer da escola um espaço que acolha o indivíduo, reconheça-o ajudando-o a ampliar sua visão sobre si mesmo e sobre a sociedade a ponto desse jovem poder atuar e participar de forma consciente e coerente como fruto de reflexões e construções autônomas (SAHIUM e TIBALHI, 2015, p.05)

Uma escola, portanto, que dê, ao jovem, a possibilidade de voz ativa, que apresente seus anseios e que possibilite, a partir disso, a construção de um processo educativo vinculado às expectativas dos jovens da classe trabalhadora.

Porém, em boa parte das escolas ainda predomina uma visão tradicional de educação, que enxerga o jovem como problema. Segundo Sahium e Tibalhi (2015), a juventude e sua relação com a escola têm sido alvo de calorosos debates em meio a uma tendência em que prevalecem acusações que atribuem, ao jovem, irresponsabilidade e desinteresse.

Essa visão vem sendo questionada por vários educadores, os quais compreendem a necessidade de construção de uma escola que escute a voz dos sujeitos jovens. Teixeira (2014), Arroyo (2014), Weller (2014), entre outros, buscam expressar essa necessidade.

Eu pergunto para mim e para vocês: a escuta não deveria anteceder a nossa palavra dirigida a eles? A escuta generosa aquela livre de nossas imagens rotuladoras, livres de julgamentos. Livre das classificações que fazemos sobre eles - tantas delas tão negativas e desqualificadoras- não deveriam ser essa nossa escuta? E a partir daí, não seria mais fácil nos entendermos com eles e fazermos nossos combinados para que professores e estudantes sintam-se bem igualmente contemplados em relação aos seus desejos e necessidades mesmo diante de interesses e responsabilidades diferentes? Penso que precisamos refletir sobre essas questões, pois nossos jovens têm não somente o direito a palavra, mas precisam de nossa escuta (TEIXEIRA, 2014, p.15-16)

Esse movimento de dar voz aos jovens estudantes vem ganhando espaço, seja no debate acadêmico, por meio da fala de vários autores que reforçam essa necessidade, seja através de documentos oficiais do governo brasileiro, conforme demonstram as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que reforçam a perspectiva de reconhecer o atendimento aos variados anseios das “juventudes”.

A educação no Ensino Médio deve possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos. O debate sobre a atualização das diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deve, portanto, considerar importantes temáticas, como o financiamento e a qualidade da Educação Básica, a formação e o perfil dos docentes para o Ensino Médio e a relação com a Educação Profissional, de forma a reconhecer diferentes caminhos de atendimentos aos variados anseios das “juventudes” e da sociedade. É sabido que a questão do atendimento das demandas das “juventudes” vai além da atividade da escola, mas entende-se que uma parte significativa desse objetivo pode ser alcançada por meio da transformação do currículo e do projeto político pedagógico (BRASIL, 2013, p.151).

Esses elementos reforçam a importância de se buscar ampliar cada vez mais a participação desses jovens, dando a eles possibilidades concretas de contribuir nas ações e nas formulações de uma educação com maior qualidade. É preciso que se ouça as suas expectativas e que se busque, assim, dar rumo ao modelo educacional, a fim de que a escola possa ser capaz de suprir seus anseios.

Dar voz ao sujeito jovem não parte da premissa de uma voz isolada, individualizada. É necessário, antes, compreender que este jovem está inserido em uma sociedade excludente e que a escola deve buscar ouvi-los, no sentido de possibilitar uma mudança de ação que vise dar conta de projetos coletivos de inserção dos mesmos na sociedade.

A partir do envolvimento dos jovens sujeitos na escola é possível mudar as práticas educativas e o projeto político pedagógico, além de criar espaços de participação dos mesmos nas decisões do ambiente escolar. Com isso, vários aspectos podem ser reforçados e elaborados a partir de uma efetiva participação desses alunos no processo de construção do processo de ensino no âmbito escolar.

Posto isso, torna-se necessário apresentar o conceito da juventude abordado para essa perspectiva. Isso se faz necessário para ratificar o recorte classista exposto sobre o tema da identidade juvenil.

Assim sendo, advogo a premissa de que não é possível caracterizar a juventude de forma homogênea, a partir do que não existe juventude, mas “JUVENTUDES”.

Esta complexidade e esta controvérsia têm início com a dificuldade de ter-se um conceito unívoco de juventude, tanto por razões

históricas quanto por razões sociais e culturais. Assim é necessário, de imediato, não tomá-lo de forma rígida. Mais adequado seria talvez falar, como vários autores indicam, em juventudes, especialmente se tomarmos um recorte de classe social (FRIGOTTO, 2004, p.54).

Seus condicionantes culturais, sociais e comportamentais dividem essas juventudes em grandes tribos, repletas de cores, danças, afinidades de comportamento, de estilo e de opções cotidianas. Essa heterogeneidade possibilita ratificar que não se pode falar em uma juventude e sim em várias juventudes. Assim, para Frigotto (2004), ao optarmos por essa compreensão, podemos levar em conta particularidades e até aspectos singulares sem cair numa perspectiva atomizada.

Por conseguinte, compreendo “tribo” como um grupo de jovens que se reúne a partir de afinidades. Assim, tenho o entendimento de que as “várias juventudes” se caracterizam pelos mais diversos tipos de “afinidade”: religião, gosto musical, estilo, prática de esporte, o envolvimento com partidos políticos, com movimentos sociais, com programas de televisão, dentre outras formas de constituição das “tribos” juvenis.

As tribos se constituíram a partir das redes de relações sociais dos sujeitos, das disposições estéticas características de uma cultura juvenil e dos ideais compartilhados que servem também como mecanismo de sustentação do grupo (DIAS e MARCHI, 2011, p.01)

Esse fenômeno de relações sociais dos jovens é algo muito comum nas grandes cidades, e fica mais explícito nas escolas, onde é possível observar a construção de grupos e tribos juvenis em torno de suas particularidades. Para Dias e Mrchi (2011), a tribo é definida como fenômeno recorrente nas sociedades contemporâneas, onde os indivíduos se dividem em grupos que partilham ideais em comum.

Posto isso, a aproximação de jovens em torno de relações culturais, sociais e afetivas vão se constituindo em grupos de jovens, ou seja, em tribos de jovens, as denominadas tribos juvenis.

As tribos urbanas ou subculturas são constituídas de grupos que têm como objetivo principal estabelecer redes de amigos com base em interesses e preferências em comum. Nas grandes cidades, principalmente, encontram-se as tribos juvenis, que são grupos de jovens que falam a mesma língua, possuem os mesmos costumes, em busca do encontro, do proibido, do prazer, de diversão e de um

ideal que os façam diferentes dos outros grupos (SCHOLDZ, 2012, p.2).

Nesta perspectiva é que se estabelece não ser possível caracterizar o jovem partindo de uma homogeneidade, de uma única identidade juvenil, pois as características diversas vão se constituindo de forma heterogênea, evidenciando as suas mais variadas formas de ser. Assim, pode-se reafirmar que existem várias juventudes, várias identidades juvenis, caracterizadas por jovens que se aglutinam em torno de algo em comum, e que se diferenciam entre si.

Nas escolas é comum vermos essas tribos juvenis, principalmente durante o intervalo. Cada grupo surge a partir de identidades em comum, formando-se, assim, as tais “tribos”, de acordo com as aproximações de ações cotidianas e culturais.

Cito a escola como exemplo, mas a constituição de grupos de afinidades, que chamo nesta pesquisa de tribo, constitui-se em todos os espaços de relações juvenis, isso é uma característica marcante nas relações estabelecidas pelos jovens.

Na Escola Mário Barbosa, *lócus* da presente pesquisa, pude, a partir de minha observação empírica, ver o nítido o movimento de aglomeração em torno das diversas “tribos” juvenis existentes. Um grupo vai para a quadra da escola, outro se reúne para ouvir músicas – vários grupos se formam a partir do mesmo gosto musical, do brega ao hip hop –, alguns se juntam para debater política e discutir os problemas da escola, outros dançam, fazem teatro ou até mesmo falam sobre as telenovelas.

Assim, a escola se constitui como um ambiente repleto de “tribos” juvenis. Os jovens que estudam na Escola Mário Barbosa, especificamente, têm uma história, uma vida, possuem gostos e desejos que não podem ser negados ou ignorados pela instituição de ensino. São sujeitos de direitos que querem ser ouvidos e que têm muito a dizer.

A presença de outros sujeitos nos remete a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural. Remete-nos também à suas crianças e adolescentes. Os coletivos segregados no padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação de terra, de poder/saber. Fazendo-se presentes não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, e fazendo presentes como atores na cena escolar,

social, política, cultural e na produção de saberes (ARROYO, 2012, p. 37).

Destaca-se, entretanto, que os jovens presentes nesta pesquisa fazem parte da classe trabalhadora; são filhos da classe historicamente excluída no bojo do modelo de sociedade capitalista; são estudantes de uma escola pública da periferia de Belém.

Compreendo que essas “tribos” juvenis presentes nos bancos das escolas públicas de um bairro periférico de grandes ou pequenas cidades não são fruto apenas de características culturais e comportamentais, mas constituídos principalmente por sua condição de classe, ou seja, a classe trabalhadora. Assim, farei a abordagem da condição juvenil partindo de uma perspectiva classista.

Não é possível, portanto, partindo desta perspectiva, analisar a juventude sem levar em consideração suas mais diversas diferenças sociais, culturais e estéticas.

A juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Neste sentido, seria, de fato, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum (PAIS, 1990, p.01)

Mesmo compreendendo a importância de se considerar as diferenças culturais e individuais dos jovens que se aglutinam nas mais variadas tribos juvenis, busco analisar esses jovens partindo de sua condição de classe, compreendendo a sua inserção social a partir do modelo de produção capitalista. São jovens que, mesmo pertencentes a tribos diversificadas e portadoras de distintas características, têm algo que os une, que é a sua condição de classe. São, pois, jovens filhos da classe trabalhadora, estando inseridos na sociedade a partir dessa condição.

É, em suma, a partir de sua construção sócio-histórica e com as classes sociais como categoria sociológica fundamental que compreendo a identidade juvenil dos jovens desta pesquisa.

Classes sociais significam para o marxismo, em um e mesmo movimento, contradições e luta das classes: as classes sociais não existem a priori, como tais, para entrar em seguida na luta de classe, o que deixa supor que existiriam classes sem luta das classes. As

classes sociais abrangem as práticas de classe, isto é, a luta de classes (POULANTZAS apud MIGUEL, 2004, p.26).

Essa perspectiva se ampara nas classes sociais como categoria sociológica central na análise da realidade objetiva em que esses jovens estão inseridos, a saber, na sociedade em que prepondera o modo de produção capitalista. Com isso, mesmo as classes sociais adquirindo centralidade nesta análise, é fundamental compreender a heterogeneidade da juventude, suas crenças, cultura, gostos, práticas esportivas e um conjunto de “afinidades” e formação sócio-histórica que vão desenvolvendo as várias juventudes, inseridas aí as juventudes da classe trabalhadora.

Isto posto, não nego as particularidades desses jovens, contudo, parto da análise de classe como categoria principal na identidade destes. Para Frigotto (2004), cabe ressaltar que a questão central não é de caráter individual, nem primeiramente de gênero, cor ou raça, mas de classe social.

Classe social define-se pelo seu lugar no conjunto das práticas sociais, isto é, pelo seu lugar no conjunto da divisão social do trabalho, que compreende as relações políticas e as relações ideológicas. A classe social é, neste sentido, um conceito que designa o efeito de estrutura na divisão social do trabalho. (POULANTZAS apud MIGUEL, 2002 p.17).

A construção sócio-histórica da condição classista da juventude é fundamental para que se possa compreender as expectativas que essa parcela tem sobre o papel da escola e para que a escola não busque “enxergar” os desejos do jovem, suas expectativas e anseios partindo de uma necessidade de dar, simplesmente, respostas individuais. Torna-se central, neste debate, que no interior da escola surja a construção de um projeto mais amplo de educação e ensino, que sirva ao conjunto dos jovens filhos da classe trabalhadora, e que o compreendam como partícipe do processo social e não como atomizado e aliado deste processo.

A partir dos elementos teórico-conceituais expostos, compreendo que a escola não deve ser espaço apenas para realizar os imediatos desejos dos jovens. Ela precisa, também, possibilitar uma educação que contemple a possibilidade de um caráter científico, amplo e humano aos filhos da classe trabalhadora.

O debate da construção de uma escola cada vez mais aberta às expectativas dos jovens e de uma escola mais vinculada com a realidade sócio-histórica da

sociedade vem ganhando força nos coletivos educacionais e nos documentos oficiais que abordam o papel que esta escola deve desenvolver na realidade.

Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens. Para responder a esses desafios, é preciso, além da reorganização curricular e da formulação das diretrizes filosóficas e sociológicas (...) reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares (BRASIL, 2013, p.145).

Esses elementos reforçam a necessidade de a escola conhecer os anseios e expectativas dos jovens. Faz-se necessário que os jovens sejam ouvidos e reconhecidos como sujeitos de direito, pois os mesmos, oriundos das escolas da periferia de Belém, têm o rosto da classe trabalhadora.

Dar voz a essas juventudes, ouvir as suas expectativas, compreender a sua inserção social dentro das margens do modo de produção capitalista é central na construção de ações educativas contra-hegemônicas. Por isso, para analisar as expectativas desses jovens sobre a escola torna-se primordial caracterizar essas juventudes e fazer o recorte sociológico inserido nas classes sociais.

Por isso a busca em enfatizar as mais variadas formas de categoria juvenil, reafirmando a constituição de várias juventudes, sem negar os seus condicionantes culturais, efetivos e estéticos, compreendendo, porém, que essas juventudes estão inseridas na sociedade capitalista dividida em classes, sendo, por conseguinte, jovens da classe trabalhadora.

É a partir dessa inserção classista que compreendo ser importante dar voz a esse sujeito.

2.1 A juventude tem rosto!

Dar um rosto aos jovens é importante, no sentido de possibilitar compreender a sua inclusão na realidade. Faço isso a partir de dois elementos, a saber: dados estatísticos que comprovem a sua inserção precarizada na sociedade e dados teóricos que reafirmem o seu caráter classista, e a partir disso demonstrar que o rosto desses jovens da periferia de Belém, em especial os da Escola Mário Barbosa, é o rosto da classe trabalhadora, que são jovens filhos dos trabalhadores que vivem

na base da pirâmide estabelecida socialmente pelo modo de produção vigente. É importante frisar, ainda, que são estudantes de uma escola pública situada em um dos bairros mais pobres da Grande Belém: o Bairro Montese, popularmente denominado de Bairro da Terra Firme.

Essa perspectiva se ancora na realidade dos jovens objetos desta pesquisa, que pertencem a uma classe social explorada dentro do modo de produção capitalista e que precisam ser ouvidos a partir dessa condição juvenil, respeitando-se as suas particularidades, mas ratificando as sua condição sócio-histórica de classe trabalhadora.

De acordo com o Anuário Estatístico de Belém (2011), o Bairro da Terra Firme (Montese) é um dos mais pobres de Belém, o que o caracteriza como um bairro de periferia, onde predomina a população de baixa renda, ou seja, a classe trabalhadora.

Os jovens desta pesquisa, que vivem em um bairro de periferia de Belém e que estudam em uma escola pública, compõem um percentual grande de jovens que vivem em condições de desfavorecimento social no Estado do Pará.

Dados do IBGE apontam que, no Pará, a população é de 7.581.051 pessoas, sendo 2.243.780 com faixa etária entre 15 a 29 anos. Destes, 1.566.371 (69%) residem na zona urbana.

Os jovens estudantes da Escola Mário Barbosa se encaixam entre os 69% que vivem na zona urbana. Nessa condição, estão inseridos no bojo dos graves problemas que assolam as periferias das grandes cidades. A falta de saneamento, habitação, segurança e saúde faz parte da rotina desses jovens.

Cerca de 40% do total dos jovens paraenses vivem em aglomerados subnormais (a caracterização subnormal informa a utilização, no Brasil, de assentamentos irregulares como favelas, invasões, palafitas, etc.).

Os dados revelam que os jovens nas periferias dos centros urbanos constituem-se como as maiores vítimas de violência. Dados sobre a juventude na capital paraense apontam que 89% dos óbitos, compreendendo a faixa etária entre 15 e 19 anos, foram ocasionados de forma violenta, em especial por meio de homicídio (ARAUJO e ALVES, 2013).

As condições precárias a que estão inseridos muitas vezes afasta-os da escola. Essa condição é constatada pelos dados apresentados, em 2010, pelo

IBGE. Segundo o levantamento, no Pará existiam 486.649 jovens na idade entre 15 e 17 anos, porém, 396.698 frequentavam a escola, enquanto cerca de 20% do total dos jovens compreendendo essa faixa etária estava fora da escola.

Os jovens desta pesquisa, mesmo vivenciando cotidianamente essa realidade, conseguiram a sua inserção na escola dentro da normalidade estabelecida idade-série.

Os dados demonstram em que situação este jovem da periferia de Belém está inserido, evidenciam o “rosto” do jovem que estuda na Escola Mário Barbosa, além de constatar a sua condição de filho da classe trabalhadora.

Isso corrobora com que afirma Araújo (2014), quando diz que se trata de refletir sobre o processo de (des) humanização dessa juventude, demonstrando que a questão social, aliada a outros elementos, como a violência, constrói um perfil de jovem mutilado de suas necessidades básicas.

É a essas condições que grande parte dos filhos da classe trabalhadora está submetida. É importante, portanto, nesta pesquisa, revelar o rosto que esses jovens possuem, ou seja, o rosto de quem enfrenta essas questões cotidianamente em sua vida.

Essa realidade se alia ao conceito de classe por mim defendido, no sentido de revelar o rosto desses jovens. Posto isto, busco demonstrar o conceito classista da condição juvenil. Compreendo não ser possível negar as particularidades que cada jovem estabelece, partindo de sua ação simbólica e de suas determinações individuais. Porém, sustento que esses jovens estão diretamente relacionados à divisão social, estabelecida pelo modo de produção vigente na sociedade. Assim, o que os “unifica” é a sua condição de classe: são os filhos da classe trabalhadora. A sua realidade classista, logo, os diferencia de jovens da elite.

Todos esses grupos de jovens têm suas especificidades, mas, do ponto de vista psicossocial e cultural, tendem a sofrer um processo de adultização precoce. A inserção no mercado formal ou “informal” de trabalho é precária em termos de condições e níveis de remuneração. Uma situação, portanto, muito diversa da de jovens de “classe média” ou filhos dos donos de meios de produção, que estendem a infância e a juventude. Nesses casos, a grande maioria inicia sua inserção no mundo do trabalho após os 25 anos e em postos de trabalho ou atividade de melhor remuneração (FRIGOTTO, 2004, p.60).

Portanto, por maiores que sejam as diversidades que existam entre esses jovens da periferia, a sua condição de classe os unifica. É partindo dessa visão classista de identidade juvenil que procuro analisar as expectativas desses jovens. Assim, é fundamental enxergar, neles, o rosto da classe trabalhadora.

Por burguesia entendemos a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social e empregadores do trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos operários assalariados modernos que, não possuindo meios próprios de produção reduzem-se a vender a força de trabalho para poderem viver (ENGELS, 2008, p.23).

Para Engels (2008), os trabalhadores são explorados e vivem, em sua maioria, em condições precárias de vida. Esse conceito de classe social, a divisão de classes na sociedade e na educação, fruto do capitalismo, é a marca mais característica da condição do jovem estudante da Escola Mário Barbosa. À vista disso, é preciso reafirmar que a juventude da classe trabalhadora é uma fração de classe submetida a condições de maior precariedade social, em distinção aos jovens da classe dominante. Destarte, sobre a condição juvenil, Araujo (2013) sustenta a tese de que não é a condição étnica, de cor ou de raça que define a vida da juventude, mas, principalmente, a sua condição de classe.

A partir do exposto por Frigotto (2010), entende-se que os jovens aos quais me refiro nesta análise (jovens da periferia) têm “rosto definido”. Pertencem à classe, ou à fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados, os quais, por conta própria, conduzem a vida de forma precária, no campo ou na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas.

O autor afirma, ainda, que:

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral (e que), não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas é seu social, inversamente que determina sua consciência (MARX apud FRIGOTTO, 2010, p.30).

Na perspectiva do marxismo, a sociedade é fruto da histórica disputa de classes, o que leva à compreensão de que o jovem é constituído, principalmente, a partir de sua classe social.

A sociedade burguesa moderna, oriunda do esfacelamento da sociedade feudal, não suprimiu a oposição de classes. Limitou-se a

substituir as antigas classes por novas classes, por condições de opressão, por novas formas de luta (MARX e ENGELS, 2008, p. 24).

A perspectiva classista de sociedade é muito questionada por visões que negam a centralidade das classes sociais e do trabalho, principalmente por um discurso liberal pós-moderno. Autores como Fukuyama (1992) chegaram, de forma “messiânica”, a decretar o fim da história, negando a luta de classes como elemento fundamental na análise científica do estudo da sociedade.

Entender as juventudes em sua totalidade é fundamental para que, a partir de uma unidade sociológica, sejam construídas ações que permitam não apenas “resolver” de forma paliativa as expectativas desses jovens, mas sim estar a serviço de um projeto de sociedade. A identidade juvenil deve ser encarada para além de suas determinações biológicas e culturais individuais. É fundamental entendê-la partindo de sua inserção social, no âmbito de uma sociedade dividida em classes sociais.

Na atualidade, o Estado está a serviço das forças produtivas do Capitalismo e atua no sentido de perpetuar o poder do capital, em detrimento do trabalho, bem como se utiliza de sua hegemonia ideológica para a manutenção do poder. Nessa perspectiva, o Estado ratifica a divisão de classes sociais.

Como o estado surgiu da necessidade de se manterem os antagonismos de classe, sob controle, mas também surgiu na fase aguda da luta entre classes, ele é normalmente o poder da classe economicamente mais poderosa, a qual, por seus recursos, torna-se também a classe que domina politicamente e, assim, adquire novos meios de submeter e explorar a classe oprimida (ENGELS, apud, CARNOY, 1987, p. 21).

Para Carnoy (1987), bem similar à noção de Marx e Engels, a hegemonia em termos gramscianos significa a predominância ideológica de valores e normas burguesas sobre as classes subordinadas. O jovem pobre vive sob a “proteção” desse Estado e nele tenta sobreviver. Por sua vez, esse Estado tem valores, normas e regras que relegam, ao jovem pertencente ao proletariado, uma condição de “subproduto”, com os direitos básicos negados e servindo de mão de obra barata para a produção de mais-valia.

Todavia, é importante frisar que, mesmo no Estado Burguês, existem as contradições, fruto da luta de classes, da contrariedade das relações de produção capitalistas e da luta contra-hegemônica que possibilita a conquista de direitos e a

melhoria de vida e de uma parcela significativa dos jovens da classe trabalhadora. Para Glauksmann (1985), o Estado não é um instrumento externo à classe.

Na sua aparente neutralidade, na declaração de sua função marginal, eventual e tópica, em termos econômicos, o estado liberal escamoteia sua verdadeira função na definição das relações sociais de produção sobre as quais está edificado, e salvaguarda os interesses do sistema capitalista como um todo (FRIGOTTO, 2014, p. 120).

Essa construção histórica das relações sociais estabelecidas a partir do Estado Capitalista institui a necessidade de analisar a realidade das juventudes da classe trabalhadora sem deixar de enxergar o seu caráter de classe proletária.

As contradições que ocorrem na sociedade, fruto dessa luta contra-hegemônica é real também dentro da escola. As ações de professores, técnicos e dos próprios alunos são fundamentais para que a escola possa, cada vez mais, servir como instrumento de transformação social.

Não cabe à escola ser espaço apenas de reprodução da sociedade capitalista, como afirma Althusser (2012). Não é possível enxergar a escola longe das contradições e lutas que afloram no seio da sociedade de classes. Fazendo a crítica a essa visão, Saviani (2012) diz que esse pensamento entende que a escola, vista como aparelho ideológico, é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado. Nessa visão, a possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado foi descartada.

É necessário ir além desta perspectiva. A escola pode ir além, constituir-se em um espaço vivo, no qual as contradições e a luta afluem no sentido de construção de uma ação eficaz para possibilitar a conscientização social dos alunos e da comunidade. Para que essa ruptura com a visão de aparelho ideológico ocorra, é importante que os jovens de origem trabalhadora possam ter participação ativa no interior das escolas.

É de suma importância dar ao jovem a possibilidade de falar e ser escutado, de dar a ele a possibilidade de contribuir, a partir de suas convicções e anseios, no processo de discussão das questões relacionadas à própria escola e ao processo formativo. Para Arroyo (2014) trata-se de reconhecer os mestres e alunos como sujeitos da produção de outros conhecimentos, e não como meros transmissores-aprendizes do conhecimento hegemônico.

Por compreender os jovens filhos da classe trabalhadora como atores principais nesse projeto de escola, tornam-se urgente a luta pela mudança de visão daqueles que persistem em atuar no sentido de que a escola se mantenha apenas como reprodução da realidade ou que simplesmente “ouça” as expectativas do jovem de forma individualizada, negando, assim, o seu caráter sócio-histórico.

Afirmar, portanto, o rosto classista desses jovens a partir de sua inserção social, com dados sobre a realidade e com a teoria, é de extrema importância, pois possibilita a compreensão da totalidade da realidade e, assim, contribui para a construção de uma escola que auxilie na possibilidade de um projeto que busque atender às expectativas dos jovens filhos da classe trabalhadora.

2.2 A juventude tem voz!

Ao mostrar a realidade e o rosto dos jovens objetos desta pesquisa, compreendo ser importante que os mesmos possam ser ouvidos. Faço essa abordagem ao longo do texto, apresentando elementos teóricos que afirmam essa compreensão. Segundo Arroyo (2012), é fundamental, na constituição do espaço educativo, ouvir as vozes dos sujeitos que fazem parte de seu ambiente.

Com isso, busco ressaltar a importância de dar ouvidos a esse jovem no processo educativo, reafirmando, assim, a importância da compreensão de que os jovens oriundos da classe trabalhadora precisam ter voz dentro da escola, não podendo ser encarados apenas como sujeitos “invisíveis”. Os mesmos são, antes, sujeitos históricos, que podem contribuir, por meio do debate, na possibilidade da construção de uma nova forma de pensar a escola.

Defendo que as juventudes da classe trabalhadora que estão nas escolas públicas das periferias precisam ganhar voz, precisam ser a voz dentro do processo educacional. Essas juventudes, com seus rostos definidos, precisam dizer o que sentem, e quais as suas angústias e expectativas quanto ao Ensino Médio. A escola precisa e deve ouvir o jovem, compreender os seus anseios e buscar constituir-se como um espaço atrativo e que seja pertinente aos mesmos.

Sob essa expectativa, Salem (1986) afirma que há uma tendência de enxergar a juventude na sua negatividade. Ao encarar o jovem como problema, a escola não busca ouvi-lo, não busca compreender as suas expectativas, simplesmente

apresenta ações que visam “socializar” esse jovem, partindo de sua inclusão imediata e precária no mercado de trabalho.

Essa visão é muito recorrente e impossibilita a construção de uma escola viva e com sua função definida. Criminalizar o jovem da classe trabalhadora só afasta a escola da transformação que deveria proporcionar.

Nada fácil a uma tradição pedagógica que ainda pensa os grupos populares e seus filhos como inferiores, ignorantes, incultos, sem valores, com problemas morais e de aprendizagem a serem civilizados, moralizados. Quando essa visão ainda prevalece, a chegada das crianças e adolescentes, dos jovens e adultos nas escolas será vista com receio, os tratos serão pautados por pré-conceitos inferiorizantes (ARROYO, 2012, p. 15).

Como ponto de partida, tem-se a necessidade de ruptura com a visão que criminaliza o jovem, que não o encara como solução, mas, antes, como o problema da sociedade. Nessa acepção, Arroyo (2014) parte da necessidade da afirmação dos próprios sujeitos jovens (adolescentes e crianças) como sujeitos de direitos, específicos de seu tempo.

Os jovens da classe trabalhadora devem ser ouvidos como sujeitos sociais que têm direito e possibilidades de influir no projeto social da escola. Essa instituição, na perspectiva sócio-histórica, deve servir para que os mesmos tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado; devem ter acesso a conteúdos contextualizados e aproximados de sua realidade; devem ter acesso à cultura geral (música, esporte, lazer, arte), que lhe possibilite um amplo conhecimento.

Não será a escola esse ambiente, se a mesma não ouvir o jovem e suas expectativas, ou se simplesmente não os compreender como sendo fruto de um processo mais amplo, visando à sua totalidade e à sua inserção em uma sociedade de classes. Digo isso pois considero que a formulação de um processo educativo apartado das expectativas dos jovens não levará estes em consideração, indo de encontro a um processo coletivo que busque o bem comum.

Por isso, que não basta ouvir a sua voz. É preciso, em suma, ouvir o eco que as vozes juvenis da classe trabalhadora produzem no seio da escola.

Esse jovem, pertencente à classe trabalhadora e sujeito de direitos, poderá modificar a escola e transformar as relações que se estabelecem no processo ensino-aprendizagem. As contradições existentes na instituição de ensino podem

ser ampliadas com as vozes desses jovens. Isso ocasionará uma profunda mudança no papel que a escola desempenha na sociedade atual.

Para Sposito (2014), a qualidade da escola se define, sobretudo, pela capacidade de absorver e manter o maior contingente possível de jovens que possam cultivar uma relação significativa com a instituição educativa.

Esse questionamento sobre ouvir a voz do jovem é constante e muito recorrente em estudos sobre Juventude x Educação. Mesmo discordando da não compreensão da classe social enquanto categoria sociológica central na construção da identidade da juventude é importante frisar que concordo com Dayrell e Carrano (2012), quando estes afirmam que, muitas vezes, o jovem não é chamado para emitir opiniões e interferir nas questões que lhe dizem respeito diretamente. Isso, sem dúvida, pode ser considerado como desestímulo à participação e ao protagonismo.

Compreende-se, segundo dados do último Censo Escolar⁶, que vários problemas tornam a escola pública, na sua grande maioria, pouco atrativa para os jovens, desde os escassos recursos didáticos até a falta de espaços de lazer, a falta de dinâmicas no processo ensino-aprendizagem, a qualidade da merenda escolar, a estrutura física dos prédios, o conteudismo descontextualizado de sua realidade. Enfim, um conjunto de fatores que fazem da escola um ambiente hostil ao jovem.

Parto da visão de que a escola precisa, sim, ouvir as juventudes que habitam o seu interior, ou seja, de que a mesma precisa conhecer esses jovens: esse é o pontapé inicial para a construção de um processo mais eficaz de ensino. Mas não basta ouvir esses jovens e tentar, de forma precipitada, buscar “resolver” os seus problemas. Isso seria “maquiar” o problema maior, ou seja, o problema da escola pública não corroborar com a possibilidade de construção de um futuro melhor para esse jovem.

Arroyo (2012) diz que, avançando no reconhecimento dos outros sujeitos que se fazem presentes nas escolas e nas ações coletivas, constatamos reações a esse pensamento abissal que rege os padrões do poder, trabalho, justiça e conhecimento.

⁶ <http://sitio.educacenso.inep.gov.br/>

É preciso dar voz a esses jovens da classe trabalhadora, principalmente à fração mais pobre que, ao chegar à escola, traz consigo toda uma trajetória de exclusão, de alienação, de ausência de direitos básicos como saúde, moradia e lazer. É reconhecendo essa formação sócio-histórica dos estudantes que a escola conseguirá constituir-se como instrumento de transformação social.

Na medida em que os (as) filhos (as) dos trabalhadores empobrecidos, dos sem teto, sem terra, sem poder, sem renda e sem escola vão chegando às escolas públicas conscientes de sua condição de vítima e exigem o direito às universidades, ao conhecimento, as desigualdades ficam expostas na sala de aula e na diversidade de projetos educativos. Que reação provoca essa presença exposta das desigualdades e das diferenças? Provocam uma análise crítica contundente do sistema escolar, da escola e do seu ideal de instituição igualitária porque homogênea (ARROYO, 2012, p. 236).

Essa participação dos jovens é fundamental para que a escola se construa em um espaço mais democrático, plural e com um projeto social consolidado, no intuito de construir um conjunto de ações que, ao mesmo tempo, seja atrativo ao jovem e se constitua em ações de contra-hegemonia à sociedade atual, que tem o capital como centralidade.

A escola precisa fazer parte da materialidade que esse jovem da classe trabalhadora tem de melhorar de vida. Suas expectativas devem ser absorvidas pela escola e transformadas em ações concretas para uma mudança radical no processo de ensino destinado a esses jovens.

As juventudes têm rosto e têm voz! Que se veja e que se escute esses jovens! Em um lindo poema destinado à juventude, Ademar Bogo diz:

[...] e assim veremos florir os girassóis, ouviremos canções de liberdade, viveremos em uma sociedade, onde florescerão todas as virtudes. Sentiremos o pulsar de cada coração e a igualdade não terá fronteiras, no dia em que a nossa bandeira estiver na mão da juventude.

A importância da participação do jovem na construção do processo educativo é fundamental. Suas expectativas, opiniões e angústias devem ser consideradas na formulação de ações pedagógicas.

O jovem fala a partir de organizações estudantis, como Grêmios Livres; fala a partir da participação em conselhos escolares, em assembleias nas escolas. Mas, para que isso ocorra, é necessário que a escola seja esse espaço democrático.

Quando isso não ocorre, as vozes dos estudantes se tornam mais fracas e são, conseqüentemente, ignoradas. Isso dificulta a formulação de um espaço mais vivo de construção de conhecimento.

A necessidade de dar mais protagonismo aos jovens filhos da classe trabalhadora foi destacada aqui de forma a intensificar a busca pela construção social e política da inserção desses jovens nos rumos dos processos constituídos no interior da escola, possibilitando, assim, que as expectativas deles possam vir a ser compreendidas e contempladas pelo processo educacional.

3 OS JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE BELÉM

Nesta Seção abordarei as características da Escola, do Bairro e dos jovens que dão corpo a esta pesquisa. Busco apresentar a realidade em que esses jovens estão submetidos, bem como as condições de vida e de estudo que recebem na Escola Mário Barbosa.

Isso possibilitará compreender melhor os aspectos centrais que levam esses sujeitos a criarem as expectativas por eles apresentadas em relação à escola ser contributiva à sua inserção no mercado de trabalho. Reafirmo aqui o caráter de classe desses jovens, filhos de trabalhadores de uma escola pública de um bairro de periferia de Belém.

3.1 A escola, seu bairro e sua gente

Fomos ao encontro de jovens da classe trabalhadora em um bairro da periferia de Belém, mais precisamente em uma escola pública desse bairro. A escola em questão é a E.E.E.F.M Mário Barbosa, situada na avenida Tancredo Neves (Perimetral), ao lado da UFRA (Universidade Federal Rural da Amazônia).

Fundada em 06 de maio de 1994, foi autorizada pela Portaria n. 28/1994 – GS. A origem do nome da Escola é em homenagem ao assistente social Mário Barbosa, que nasceu em 11 de maio de 1936, em Cruzeiro do Sul, Estado do Acre. Quando o mesmo tinha apenas quatro anos de idade, sua família transferiu-se para Belém. Formou-se em Serviço Social pela UNESPA, obteve o seu título de Mestre pela PUC, e foi professor de Graduação e Pós-Graduação do Centro Socioeconômico da UFPA.

No ano de 2015, a Escola possuía 873 alunos, divididos em três turnos. Possui, ainda, 45 professores que atuam no processo de ensino e aprendizagem.

O último levantamento do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para o Ensino Médio revelou que a média estadual do Pará foi de 2,9%, diante de uma média nacional de 3,7%. Porém, a Escola Mário Barbosa não teve a sua média divulgada.

Nesta Escola, o Ensino Médio funciona nos três turnos, contando com 400 alunos matriculados, sendo 119 no primeiro ano, 108 no segundo ano e 173 no terceiro ano.

Podemos considerar a Escola Mário Barbosa como sendo a maior do bairro ao qual está situada; é considerada pelo gestão como sendo bem equipada e com boa infraestrutura, ou seja, é considerada uma das melhores escolas públicas de Belém.

Localizada em um bairro de periferia da cidade de Belém do Pará, a Escola está cercada por vários problemas sociais (violência, falta de saneamento, falta de áreas de lazer, tráfico de drogas, entre outros). O Bairro Montese, popularmente conhecido como Terra Firme, é o espaço territorial que abriga a Escola.

Localizado na Zona Sul de Belém, é um dos bairros mais populosos da capital. Herdou o apelido por ser formado por terras firmes e altas próximas às áreas alagadas pelo Rio Tucunduba, no limite dos Bairros de Canudos e Guamá.

A origem do nome do Bairro é advinda da batalha de Montese, que fora travada ao final da Segunda Guerra Mundial, entre os dias 14 e 17 de abril de 1945, como parte da ofensiva aliada final da Campanha da Itália, tendo como forças combatentes, de um lado, as unidades da 1ª Divisão de Infantaria (Expedicionária) Brasileira (1º DIE), reforçada por alguns tanques da 1ª Divisão Blindada Americana, e de outro, as tropas de 14º Exército do Grupo de Exércitos C da *Wehrmacht*.

O Bairro concentra boa parte da população de baixa renda do centro da Capital e sofre com carência de serviços básicos (saneamento, em especial). Isso foi fundamental para a escolha desse lugar como objeto de pesquisa, pois nele se concentra boa parte da fração mais pobre da classe trabalhadora de Belém.

Segundo o último anuário de Belém (2011), o Bairro da Terra Firme tem uma população de 61.439, sendo 29.518 homens e 31.921 mulheres. Desse total, 18.661 pessoas são jovens entre 15 e 29 anos.

O Bairro é marcado pela violência e tráfico de drogas, e sofre também com a precariedade ou inexistência de serviços essenciais, como fornecimento de água e coleta de lixo. Dentre tantas mazelas sociais, deve-se destacar, ainda, o baixo nível de escolaridade, desemprego, subemprego, entre muitos outros fatores que sustentam, nessa área, a atmosfera da pobreza.

Nascido na década de 50, o Bairro é uma consequência da expansão populacional. No entanto, é evidente que não houve, nesse contexto de alargamento do Bairro, um devido planejamento urbano. Assim, a ocupação dessa localidade aconteceu devido à valorização das áreas centrais da cidade, tendo a camada mais

pobre da população que recorrer a áreas periféricas. Daí o fato de o Bairro ser, ainda hoje, estigmatizado pela pobreza.

Por conseguinte, o Bairro da Terra Firme passa a ser um ponto estratégico para a disseminação do tráfico de drogas e, conseqüentemente, da violência, sendo o primeiro fator condicionante do segundo. Nesse contexto, Aiala Colares, morador do Bairro e autor da Monografia “A Geografia do Crime na Metrópole: da Economia do Narcotráfico à Territorialização Perversa em uma Área de Baixada de Belém”, afirma:

Onde o estado se ausenta, a criminalidade se apresenta como boa oportunidade. E é aí que entra toda a teoria da escolha racional: a população que está desempregada, ganha pouco, ou vive em situação de extrema pobreza é facilmente capitada pelo tráfico. Isso não quer dizer que o tráfico e a violência urbana existam somente na Terra Firme ou nas áreas precárias e de ocupação espontânea, mas esses são fatores que propiciam essa manifestação social e disseminam esse conceito (COLARES, 2009, p.03)

A partir do exposto por Colares (2009), pode-se inferir que a ausência do Estado e, em virtude disso, o não oferecimento de serviços públicos fundamentais, como os citados acima, são os fatores que impulsionam o tráfico. Nesse sentido, a população, vendo-se envolta por diversas dificuldades e tendo que suprir as suas necessidades mais básicas, é “captada pelo tráfico”, segundo o estudioso. Assim, entende-se que a pobreza e as condições precárias de vida, bem como a exclusão social, à qual a população de Bairros como o da Terra Firme é submetida, contribui significativamente para que se difundam essas práticas. Colares (2009) postula, ainda, que “grande parte dos jovens que entram no tráfico ou em bandos de assaltantes teve uma infância conturbada e traz o trauma da exclusão social”. Ou seja, o tráfico funciona como válvula de escape, uma tentativa de fuga da realidade, por vezes cruel, em que esse grupo de pessoas vive.

Em matéria divulgada pelo jornal Beira do Rio, da Universidade Federal do Pará (2009), afirmou-se que, em sua maioria, a população desse Bairro começa a trabalhar muito cedo e, por isso, acaba não tendo acesso a uma base educacional sólida. Em contrapartida, veem que o lucro com a criminalidade e o tráfico de drogas assume proporções muito maiores que o alcançado através de atividades formais. Nesse ínterim, expõe-se que:

[...] cinco gramas de pó de cocaína, droga muito consumida hoje, em Belém, equivale a R\$ 100, quantidade vendida em menos de 10 minutos no ambiente como o de uma festa de aparelhagem. Um quilo de pó de cocaína custa de R\$ 28 a 30 mil. 'Tal estimativa de ganho atrai muito mais do que um salário mínimo. É dessa forma que, em algumas situações de desemprego, de desespero e de abandono, o tráfico, que proporciona vultuosos lucros, colabora (COLARES,2009, p.03)

A partir disso, é possível entender a disseminação do tráfico nessas áreas em que as condições de vida são precárias, uma vez que o jovem, ao se ver à margem da sociedade, busca de alguma forma a sua inclusão. Nesse sentido, como vivemos em um modelo de produção que privilegia o capital – como por vezes foi exposto ao longo deste trabalho –, ele busca por uma forma de obter lucro; sendo esse jovem pertencente a uma classe menos favorecida e não tendo um acesso digno à educação, a maneira mais simples e rápida de tentar, por força, se inserir na sociedade e, conseqüentemente, no modo de produção vigente é através da criminalidade, pela qual alcança altos lucros em um curto prazo.

Dentro do exposto a respeito do referido Bairro, bem como as mazelas sociais e as condições de vida por vezes precárias à qual a sua população é submetida, a pesquisa que desenvolvi se torna importante, uma vez que possibilitará à escola ouvir os sujeitos e, em consequência disso, auxiliar na transformação da prática pedagógica dessa escola, permitindo uma nova compreensão do papel que a instituição de ensino pode desenvolver na construção de uma sociedade mais igual e fraterna.

3.2 Quem são os jovens da classe trabalhadora sujeitos da pesquisa?

Os sujeitos desta pesquisa são alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Mário Barbosa, moradores da periferia de Belém que residem no Bairro da Terra Firme, um dos bairros mais pobres da cidade.

São sujeitos que vivenciam cotidianamente os problemas de uma escola pública de Belém, e que vivem diariamente as dificuldades de acesso a direitos básicos, como saúde, saneamento e segurança.

Para Penido (2015), no Brasil, boa parte da juventude sofre com o agravamento das condições sociais, em especial os residentes nos grandes centros urbanos.

As juventudes que mais sofrem com esse agravamento das condições sociais são os jovens pobres, ou seja, a juventude da classe trabalhadora. Assim, os sujeitos desta pesquisa pertencem a esse grupo de jovens. Vivem, conforme frisado anteriormente, em um dos bairros mais carentes e violentos da cidade. São jovens de 15 anos, filhos de trabalhadores, e que pertencem à fração de classe historicamente excluída e explorada pelo modelo de produção capitalista.

A partir do recorte classista em que esses jovens estão inseridos na escola e na sociedade, constituem-se os mesmos como sujeitos desta pesquisa.

Busquei dar, a esses sujeitos, a oportunidade de apresentar as suas expectativas quanto ao futuro, relacionando a escola com a inserção no mercado de trabalho. Foi fundamental dar a oportunidade para que eles pudessem falar de seus sonhos, angústias e de suas avaliações sobre o papel que a Escola Mário Barbosa desempenha para a efetivação desse desejo de ingressar no mercado de trabalho, com um bom emprego.

Dessa maneira, é muito importante compreender esses jovens como sujeitos construtores do ambiente escolar. Nesse sentido, Dayrell e Carrano (2014) indicam que um ponto de partida é nos remetermos às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que apontam para a centralidade dos jovens estudantes como sujeitos no processo educativo.

Esses sujeitos jovens são fruto das relações sociais e, assim, vão constituindo uma série de valores, concepções e visões de mundo, isso tudo em sintonia com seus interesses e suas necessidades.

Segundo Arroyo (2012), as mudanças mais de fundo na educação, seja escolar ou popular, vêm das novas crianças e dos novos adolescentes que chegam à escola. Inserido nessa perspectiva de ouvir a juventude, dialoguei com quinze jovens, entre 14 e 16 anos de idade, sendo oito do gênero feminino e sete do gênero masculino, dos quais treze tinham 15 anos de idade, um 14, e outro 16 anos.

Os jovens sujeitos desta pesquisa são: **M.C.L.**, de 15 anos; **S.T.**, de 14 anos; **L.B.**, de 16 anos; **S.F.**, de 15 anos; **E.P.**, de 15 anos; **I.M.C.**, de 15 anos; **A.F.B.**, de

15 anos; **J.A.C.**, de 15 anos; **M.M.**, de 15 anos, **C.M.**, de 15 anos; **M.G.**, de 15 anos; **H.N.**, de 15 anos; **M.F.**, de 15 anos; **S.R.**, de 15 anos; e **L.B.**, de 15 anos.

É a partir das falas desses sujeitos que busco analisar a expectativa dos jovens da classe trabalhadora da Escola Mário Barbosa, em relação à mesma ser contributiva com a sua inserção no mercado de trabalho.

4. AS EXPECTATIVAS DOS JOVENS DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE BELÉM

Na Realização do grupo focal com alunos do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Mário Barbosa, escola pública localizada na periferia de Belém, no Bairro da Terra Firma, pude analisar, em suas falas, o objeto de minha pesquisa: a expectativa do jovem da classe trabalhadora em a Escola de Ensino Médio Mário Barbosa ser contributiva na sua inserção no mercado de trabalho.

Trabalhei com três categorias, a fim analisar as falas desses jovens estudantes: **escola, universidade e mercado de trabalho**. Durante a realização do grupo focal, pude perceber que a principal expectativa desses jovens é o acesso à universidade e, com isso, buscar uma vida mais confortável por meio de uma melhor inserção no mercado de trabalho.

As expectativas desses jovens em relação à escola relacionam-se à possibilidade de prosseguimento nos estudos para, após a formação superior, terem um bom emprego e uma vida melhor no futuro. Os mesmos não nutrem uma expectativa de inserção imediata no mercado de trabalho. Enxergam, antes, a possibilidade de ingresso em uma universidade e, após a conclusão do Curso, a inserção no mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, apresento, nesta pesquisa, as categorias analisadas a partir da fala dos sujeitos:

Sobre o mercado de trabalho – esses jovens de 15 anos sonham em trabalhar apenas após a conclusão do Ensino Superior. Nenhum tem a expectativa de concluir o Ensino Médio e adentrar de forma imediata no mercado de trabalho. A maioria quer ter um bom emprego, e compreendem que só com a conclusão do Nível Superior é que terão condições de ter uma boa inserção no mercado de trabalho.

Sobre a escola – esses jovens fazem críticas à estrutura da escola, mas ao mesmo tempo elogiam ações de professores que contribuem para a sua formação; encaram que a escola pode contribuir nas suas expectativas, porém, de forma bem contundente, apresentam que a Escola Mário Barbosa não dá a eles as condições ideais para a possibilidade de ingresso em uma universidade.

Sobre a universidade – os jovens compreendem que o caminho para uma boa inserção no mercado de trabalho é ter uma formação superior, nutrindo a

expectativa de ingressar, ao termino do Ensino Médio, na universidade e ter, segundo eles, uma boa profissão.

4.1 Juventude e mercado de trabalho

Nota-se, a partir das falas desses sujeitos, que as suas expectativas de futuro partem de sua inserção no mercado de trabalho, com bons salários. Para os mesmos, isso será alcançado por meio da conclusão de um curso superior, relacionando o papel que a escola possa desenvolver em sua vida e em suas expectativas.

Em nenhuma fala dos jovens desta pesquisa aparece o desejo ou a expectativa de ingresso imediato no mercado de trabalho. Nenhum jovem deseja concluir o Ensino Médio para ter um emprego imediato, pelo contrário, enxergam no prosseguimento dos estudos o caminho para uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho.

Essa expectativa de não ingressar de forma imediata no mercado de trabalho e esse desejo de o jovem ter o prosseguimento dos estudos como possibilidade imediata é, em boa parte, fruto do novo processo social em que ele está inserido, caracterizado pela ampliação das possibilidades de estudo e pela expansão dos postos de trabalho.

Atualmente, o jovem da classe trabalhadora, mesmo sofrendo, ainda, com os graves problemas sociais oriundos da sociedade capitalista, teve as suas oportunidades ampliadas nas últimas décadas, frutos de políticas sociais específicas para a população mais pobre da sociedade.

Hoje, vivenciam um cenário caracterizado pela expansão das oportunidades de trabalho, especialmente no mercado formal, que se acentua como tendência desde o início dos anos 2000, com relevante ampliação da renda do trabalho e das famílias. Ao mesmo tempo, esses mesmos sujeitos constituem a primeira geração que viveu importantes alterações do sistema educacional. (CARROCHANO, 2013, p. 05).

Essa nova realidade possibilitou, a esses jovens, uma nova expectativa vinculada ao trabalho, mas com o anseio de uma inserção qualificada e com remuneração maior. Essas expectativas aparecem em todas as falas dos sujeitos desta pesquisa.

Vários elementos relacionados ao mercado de trabalho aparecem na fala dos jovens da Escola Mário Barbosa. Para eles, o caminho do prosseguimento dos estudos é a passagem para uma inserção qualificada no mercado de trabalho, para a estabilidade financeira, a mobilidade social, aos quais estão relacionados, quase sempre, os projetos individuais de cada jovem.

As falas desses jovens ratificam o elemento de não apenas ingressar no mercado de trabalho, mas ter boas condições para essa inserção, partindo de uma formação mais qualificada, a partir da conclusão de um curso de nível superior.

“Com certeza, se eu quiser um emprego bom, lá na frente eu vou ter que passar por isso” (L.B)

“A gente vai ter uma concorrência de emprego, a gente vai ter concorrência e aí entre o mercado onde tu estiveres... O teu chefe vai escolher alguém que tenha um Ensino Superior ou alguém que tenha só o Médio?” (M.C.L)

Os jovens M.C.L. e L.B. reforçam a ideia de que, para ter um bom emprego, é necessário ter concluído o Ensino Superior, ao afirmarem que, para tanto, “vou (...) passar por isso”, ou seja, pelo Ensino Superior. Indagam, ainda: “O chefe vai escolher alguém que tenha um Ensino Superior ou alguém que tenha só o Médio?”.

Fica nítida a expectativa que esses jovens têm sobre o emprego. Desejam uma inserção qualificada no mercado de trabalho e, conseqüentemente, estabilidade financeira.

Compreendo, a partir da fala dos jovens sujeitos desta pesquisa que, para eles, a conclusão do Ensino Superior servirá para que possam ingressar de forma menos precária no mercado de trabalho, e com melhores salários, o que possibilitará aos mesmos uma vida financeiramente mais tranquila.

Percebem-se essas expectativas nas falas dos jovens E.P., L.B. e I.M.C., ao afirmarem seu desejo de estabilidade através de um bom emprego.

“Me vejo rico, mansões” (E.P)

“Me vejo rico também” (L.B)

“Tendo minha casa própria, meu carro de consumo” (I.M.C.)

Essa expectativa de um futuro melhor, com bom emprego, é recorrente na fala dos jovens estudantes da Escola Mário Barbosa.

Esses jovens, de acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio, vivem ansiosos por uma escola que lhes proporcione chances mínimas de trabalho.

Vale ressaltar que a maior parte dos jovens do 1º ano do turno da manhã da Escola Mário Barbosa contrastam com a maioria dos jovens do Ensino Médio, pois ainda não estão inseridos no mundo do trabalho e nutrem a expectativa de uma inserção mais qualificada no referido mercado somente após a conclusão do Ensino Superior. Essa realidade representa uma parcela minoritária de estudantes filhos da classe trabalhadora que, em sua grande maioria, enquanto alunos do Ensino Médio, principalmente de escolas públicas, encontram-se inseridos de forma precária no mercado de trabalho.

Essa afirmação se confirma com os dados apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio:

Uma pesquisa realizada com jovens de várias regiões brasileiras, moradores de zonas urbanas e cidades pequenas e capitais, bem como da zona rural, constatou que 60% dos entrevistados frequentavam a escola. Contudo 75% deles já estavam inseridos ou buscando inserção no mundo do trabalho (Spósito, 2005). Ou seja, o mundo do trabalho parece estar mais presente na vida desses sujeitos do que a escola. Muitos desses jovens abandonam a escola ao conseguir emprego, alegando falta de tempo, é possível que se os jovens atribuíssem um sentido mais vivo e uma maior importância a sua escolarização, uma parcela maior continuasse frequentando as aulas, mesmo depois de empregados (BRASIL, 2013, p.155).

Assim, os jovens objetos desta pesquisa, filhos da classe trabalhadora e estudantes de uma escola pública da periferia de Belém, têm uma expectativa bastante diferente da realidade da maioria dos jovens da classe trabalhadora, que de forma precoce está desde já inserida no mercado de trabalho. Os sujeitos que se manifestam nesta pesquisa querem prosseguir com os seus estudos, concluir o Ensino Médio e ter um emprego que lhe possibilite estabilidade financeira.

A minha mãe, ela sempre me fala que a gente precisa ter foco e objetivo, e se tu escolhes uma coisa que tu gostas e tu vais à luta; aí a gente mora aqui nessa rua...Nessa Perimetral linda e eu acredito que todo mundo aqui quer sua melhora, então eu acho que através do estudo é uma forma honesta (A.F.B.)

Na fala dos sujeitos, surge a expectativa de que, para mudar de vida, é necessário estudo. Os mesmos compreendem que a escola é o único caminho para

a melhoria da qualidade de vida e de um futuro melhor. Do ponto de vista financeiro, um bom emprego para garantir melhores condições de vida para si e para seus familiares.

As falas apontam para esse aspecto, ou seja, para a necessidade de inserção qualificada no mercado de trabalho, o que gera, nesses jovens, a expectativa de uma vida com bens materiais conquistados através de uma carreira profissional que se espera ter após a conclusão do Ensino Superior.

Esses jovens possuem expectativas de que, com o ingresso na Universidade e com a conclusão do Curso de Nível Superior, irão ter estabilidade e “riqueza”, status e uma vida financeiramente estável, pois isso será possível com um bom emprego.

É essa a perspectiva que os jovens desta pesquisa têm em relação à escola e à universidade: ambas são o caminho para um futuro com melhor qualidade de vida e com “riquezas”.

Essa perspectiva de mobilidade individual dos jovens através do estudo é bem afirmada nas manifestações dos sujeitos desta pesquisa e confirma que os projetos de futuro desses jovens são construídos a partir de uma visão individualizada de sociedade.

“Espero estar bem rica, morando em Londres” (A.F.B.).

“Eu me vejo independente também” (S.R.).

“Eu acho que ajuda na formação, tipo bem financeiramente” (S.R.).

Na fala desses sujeitos, o trabalho aparece como possibilidade de ascensão social. Buscam estabilidade e um futuro de boas condições sociais e financeiras. No imaginário desses jovens, um bom emprego pode gerar uma vida de riqueza, com acesso a bens de consumo e uma vida estável.

Essas perspectivas reforçam, nas falas desses jovens, a expectativa de futuro estar vinculada à ascensão social de forma individualizada. Não surge, nessas expectativas, nenhum desejo de mudança da realidade social para a sociedade, apenas uma mudança individual vinculada quase sempre no desejo de aquisição de bens materiais.

São expectativas individualizadas, sem senso de coletivo ou bem comum, estando, de certa maneira, vinculadas ao modelo de sociedade em que vivemos na

atualidade, uma sociedade baseada no consumo, em projetos individuais, e onde o bem comum é cada vez menos enxergado como algo a ser alcançado.

As relações sociais no capitalismo estão relacionadas à felicidade individual. É a sociedade do ter, do lucro, do status, e isso vai se confirmando quando a expectativa de futuro desses jovens se resume a uma mudança de vida caracteristicamente individualizada.

Essa expectativa de futuro partindo da estabilidade e da mobilidade social de forma individualizada é fruto da realidade que a sociedade capitalista impõe ao jovem, que é massacrado pela propaganda do consumo, onde ter é mais importante do que o ser.

A sociedade capitalista se apresenta como sociedade do espetáculo, tal qual definiu Debord. Importa mais do que tudo a imagem, a aparência, a exibição. A ostentação do consumo vale mais que o próprio consumo. O reino do capital fictício atinge o máximo de amplitude ao exigir que a vida se torne ficção de vida. A alienação do ser toma o lugar do próprio ser. A aparência se impõe por cima da existência. Parecer é mais importante do que ser (GORENDER, 1999, p. 125).

Essa realidade fortalece o desejo de ascensão individual dos jovens que estão inseridos na sociedade capitalista. Esta inserção no consumo, segundo Souza e Oliveira (2015), classifica, exclui, e também orienta as perspectivas de futuro dos jovens, que, apesar das desigualdades socioeconômicas que reduzem o poder de compra, faz surgir, nos mesmos, desejos e sonhos de consumo.

Em pesquisa realizada em 2007 pelo Portal Educacional, cujo resultado reforça a predominância de interesse individualizado da maioria dos jovens, apresenta-se a seguinte constatação:

A constatação inicial é que a maioria dos jovens (66%) não se considera individualista. No entanto, quando questionados sobre sua maior preocupação, o item mais citado é de cunho estritamente pessoal (45% estão preocupados basicamente com estudo e futuro profissional). 30% esboçam uma preocupação mais coletiva (a violência), embora esse resultado possa estar sendo influenciado pela questão da segurança individual.

Os dados da pesquisa acima citados nos remetem para uma visão do jovem individualista e que não tem o bem comum como projeto de futuro.

A perspectiva que o trabalho adquire no Ensino Médio tende a moldar as expectativas dos jovens em relação à sua inserção no mundo do trabalho, em

especial no mercado de trabalho. Isso se reafirma na fala dos sujeitos que encaram o trabalho como instrumento de geração de riqueza e de status social.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o trabalho é concebido “em sua perspectiva antológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção de sua existência. Essa conceituação tem sua origem no pensamento de Karl Marx, para o qual o trabalho, resultado da relação do homem com a natureza e do homem com o próprio homem, é o que nos distingue dos animais e movimenta a história (...)”.

Mas o trabalho humano modifica-se historicamente, alterando-se as formas de trabalho, os instrumentos de produção, os objetos a serem produzidos e as relações sociais. No mundo de produção capitalista, o trabalho assumiu uma forma específica: o trabalho assalariado. Assim, não é por acaso que, quando se trata de definir o trabalho, a associação mais comum é com uma atividade realizada em troca de uma remuneração (CARROCHANO, 2014, p.208).

Ao compreender a função que o trabalho adquire no capitalismo, é compreensível que a expectativa desses jovens gire em torno de um trabalho bem remunerado. Sua visão de futuro é constituída a partir da sua mobilidade social, que tem na escola e na universidade o caminho para o ingresso no mercado de trabalho.

Essas falas reforçam o papel que o trabalho adquire no Ensino Médio, onde o jovem está iniciando a sua transição para a idade adulta. Nessa perspectiva, o trabalho ganha contornos de um trabalho assalariado em detrimento de uma concepção ontológica.

Posto isso, esse jovem encara o Ensino Médio como um espaço para o mercado de trabalho. Encara, ainda, a educação como a porta para uma vida mais digna, fruto de uma inserção social mais qualificada no mundo do trabalho assalariado, passando inicialmente pela expectativa do prosseguimento dos estudos.

4.2 A juventude e sua escola

Qual a expectativa deste jovem, relacionada à Escola Mário Barbosa, ser contributiva para sua inserção no mercado de trabalho? Por mais que alguns afirmem que o aluno também faz a escola, e que é possível sonhar com o ingresso na universidade, mesmo estudando nessa escola, a grande maioria enxerga limites

na Escola Mário Barbosa ser um agente que possibilite, a eles, a conquista do ingresso na universidade de forma imediata.

Essa análise parte dos questionamentos que os jovens fazem a respeito das condições físicas da escola, e pela falta de estrutura, que aparece de forma recorrente nas falas, devido à greve dos professores da rede estadual.

As questões relacionadas à escola aparecem na fala desses jovens, indicando que existem limites, no sentido de garantir de imediato o prosseguimento dos estudos. Porém, os estudantes compreendem ser a escola o único caminho adequado à sua mobilidade social e demonstram um reconhecimento do papel que os professores desenvolvem no processo de ensino e aprendizagem.

Importante ressaltar que, durante o período de realização desta pesquisa, a Rede de Ensino Público estava retornando de uma greve que durou mais de cinco meses. Essa greve, mesmo sendo entendida pelos jovens como um movimento legítimo e importante, acabou, segundo eles, por prejudicar o ano letivo e, conseqüentemente, seus estudos.

“A greve impossibilitou a gente de ter alguns estudos para a gente fazer o ENEM esse ano” (M.C.L.).

“Essa greve realmente foi o que nos prejudicou, tipo a gente não tem conteúdo suficiente para entrar numa prova tão importante como essa” (S.R.).

“Não é só a greve que atrapalha os estudos tipo ENEM, vestibular, esse tipo de coisa. Acho também que a estrutura de escolas, por exemplo, é uma, falta de professor que não tem. Às vezes tem um professor que manda fazer resumo, ninguém aprende fazendo resumo” (C.M.).

Nas falas acima, os jovens M.C.L., S.R. e C.M. expressam as problemáticas ocasionadas pela greve dos trabalhadores em educação no Pará, mas, ao mesmo tempo em que surgem esses questionamentos acerca da greve, os jovens demonstram compreender o motivo que leva os trabalhadores a aderirem a esse recurso de luta:

Eu acho (...) eu acho que não foi por causa do governo, foi por falta dele, por falta de apoio dos professores, porque o professor daqui do estado não recebe o piso salarial dos outro, não recebe o piso salarial do/ de político (...) o professor está educando a gente, o professor está ensinando a gente... é, está dando conhecimento, eles estão (com) falta de dinheiro, claro, ninguém vai chegar aqui e se

matar estudando para chegar e dar aula para aluno de graça, ninguém quer isso, trabalhar e não ganhar nada. Eles estão lutando pelos direitos deles, mas não só deles, o direito de alunos, direito de uma escola melhor, de uma escola justa. Acho que é isso... a greve... gira em torno... não gira só em torno de dinheiro pros professores... gira em torno de/ de um conceito tanto pro professor quanto pro aluno (C.M.).

Acredito que a profissão do professor é uma das mais importantes, eu acredito que deveria ser uma das mais pagas no Brasil também, porque a gente tem que entender que o professor, ele em nossa/ em toda nossa vida, praticamente, ele nos ensina e também nós deveríamos (...) em alguns lugares do mundo o professor é como se fosse, não um Deus, mas só que ele é respeitado, uma coisa que no Brasil, que infelizmente não tem, é respeito, é o salário também que é uma porcaria. O governo que é uma porcaria também, que não paga (L.B.).

Neste movimento, os jovens entendem a greve, mas compreendem-na como um elemento que não contribui na sua formação, o que atrapalha o papel que a escola pode desenvolver em sua inserção no mercado de trabalho e na universidade.

Os jovens, que possuem a expectativa de ingresso no Ensino Superior e de uma inserção qualificada no mercado de trabalho, através da educação, começam a encarar a dura realidade da educação pública no Estado do Pará e como essa realidade pode ser um entrave no anseio de suas expectativas.

As falas dos jovens M.C.L., S.R. e C.M. trazem elementos importantes sobre o papel de esta Escola, em particular, ser contributiva para as suas expectativas. São elementos que vão do macro, como greves e falta de investimentos, ao micro, como os métodos pedagógicos de cada professor em sala de aula.

Neste primeiro momento, ficam bem nítidas as críticas à estrutura escolar, e certo desânimo relacionado à escola e aos métodos tradicionais de ensino que se estabelecem no cotidiano da escola. Para Krawczyk (2014), é preciso dar resposta às dificuldades que o professor enfrenta em seu trabalho – sejam elas relativas ao ensino propriamente dito ou à necessidade de dar resposta à inquietação do jovem frente a um mundo em transformação acelerada.

Essa resposta é fundamental para que a expectativa desse jovem não seja “derrotada” ou transformada para uma realidade de não prosseguimento dos estudos, ou uma inserção imediata e precária no mercado de trabalho.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio reconhecem essa necessidade quando apontam que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como as suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho.

Essa avaliação também perpassa pela análise dos jovens estudantes que apresentam, em suas falas, aspectos referentes à escola e, ainda de forma bastante acentuada, a crítica ao papel que ela desempenha em suas vidas. Portanto, a avaliação que fazem da escola é negativa.

Falta de material que não tem, falta de livro. Eu estudo nesta escola desde a 5ª série; foi a primeira vez que tive aula com Datashow (C.M.).

Eu não vou fazer o ENEM, por causa da escola não [ter] preparatório (L.B.).

A greve atrapalhou muito, muita gente. Eu vou tentar fazer o ENEM porque já estava inscrita (A.F.B.).

A bolacha Maria é cruel, a gente só tem bolacha Maria e Trigolino, bolacha Maria e água... Água esses dias estava imunda (M.C.L.).

A continuidade das críticas à Escola só reforça o quanto a estrutura das escolas públicas do Pará está distante das expectativas desse jovem da classe trabalhadora.

Segundo dados divulgados em 2015 pelo Movimento Todos pela Educação, o Estado do Pará tem um dos piores indicadores educacionais do Brasil. O Estado tem a maior taxa média de abandono escolar, com 16,6%. Considerando o abandono médio não seriado, o Pará alcança um recorde negativo, com 31,2%, o que significa que, a cada 10 estudantes paraenses que chegam ao Ensino Médio, três abandonam.

Dados da mesma pesquisa apontam que o Estado do Pará também apresenta a maior taxa de distorção idade-série registrada no Ensino Médio, ou seja, um total de 52,8%, cerca de 3,4 vezes maior que a de São Paulo, que é de 15,3%.

Essa realidade vivida pelos alunos das escolas públicas das periferias da cidade de Belém só reforçam a necessidade de um maior investimento em educação, em formação continuada para os professores, na ampliação de direitos e

salários para os educadores, além de uma ampla reformulação curricular e investimentos em infraestrutura nas escolas.

As próprias Diretrizes do Ensino Médio apontam essa perspectiva, ou seja, para a necessidade de construção de uma escola capaz de garantir melhores condições de estudos para os jovens que frequentam as suas dependências, em especial os jovens filhos da classe trabalhadora.

A expectativa é que essas diretrizes possam se constituir num documento orientador dos sistemas de ensino e das escolas e que possam oferecer aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição de cidadania. Deste modo, o grande desafio deste parecer consiste na incorporação das grandes mudanças em curso na sociedade que sugira procedimentos que permitam a revisão do trabalho das escolas e dos sistemas de ensino, no sentido de garantir o direito a educação, o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, com a mesma melhoria da qualidade de educação para todos. (BRASIL, 2013, p.152)

Essas diretrizes são muito importantes, porém estão longe de ser a realidade do cotidiano das escolas públicas das periferias dos centros urbanos, como fica claro nas falas dos jovens estudantes da Escola Mário Barbosa.

As falas dos jovens S.F., M.M. e A.F.B. reforçam os limites enxergados pelos estudantes quanto à Escola Mário Barbosa.

“Mas também a falta de estrutura da escola, telhado caindo”. (S.F.)

“A escola é um lixo, começando pela quadra”. (M.M.)

“É, isso é um horror mesmo. A gente olha ao redor é mato, a água um horror, continua a mesma porcaria. Merenda escolar ou é bolacha Maria ou é sopinha ou é macarrão grudado no outro”. (A.F.B.)

Nessas falas, as críticas permanecem, seja quanto à infraestrutura da escola, seja a respeito da merenda. Os jovens reafirmam que a Escola Mário Barbosa oferece poucas condições estruturais para que a expectativa de prosseguimento nos estudos e de um bom emprego seja alcançada. Vale ressaltar que, mesmo com as condições apresentadas pelos jovens, as expectativas dos mesmos não mudam.

Esse é um fator importante desta pesquisa, porque, ao observar as péssimas condições que a Escola apresenta, os estudantes demonstram a possibilidade contra-hegemônica, ou seja, de ações dos próprios alunos e de professores que buscam superar essas dificuldades apresentadas, para que a escola possa, de fato, corroborar com o desenvolvimento de suas expectativas.

Mesmo com todas as dificuldades, os jovens encaram a Escola como instrumento fundamental para a superação de suas dificuldades atuais e enxergam nela o caminho para uma mudança de vida.

Percebe-se isso na fala de C.M. e E.P., que destacam a importância do estudo para ter melhores condições sociais:

“Acho que se não tiver bom estudo tu não vais conseguir um bom emprego”. (C. M.)

“Sem uma formação, a pessoa não é nada[...] não arruma um bom trabalho”. (E.P.)

Eles afirmam que, mesmo com as dificuldades da referida Escola, somente com formação e estudo é possível pensar em uma inserção mais qualificada e em mobilidade social.

E na escola uma experiência, um sonho de uma vida melhor para toda a família, um lugar que materializa esse sonho. A escola faz parte dessa materialidade, de seus sonhos de uma vida mais digna. Sonhos curtos na precariedade do lugar na cidade, do trabalho incerto, da falta de condições para viver a infância-adolescência com dignidade (ARROYO, 2012, p.251).

Nesta perspectiva, a Escola ganha o papel, na expectativa desse jovem, mesmo com todas as suas limitações, de ser o caminho para um futuro mais digno e com uma melhor qualidade de vida, que passe pela conclusão do Ensino Superior e por uma boa inserção no mercado de trabalho.

4.2.1 O papel individual do aluno

Um fator importante a ser destacado nesta pesquisa é certa visão meritocrática por parte dos jovens alunos da Escola Mário Barbosa, pois mesmo fazendo severas críticas à falta de condições macro e micro da escola, e críticas à

falta de investimento por parte do poder público, existe por parte desses jovens uma “fé” na superação desse problema, passando pelo esforço individual de cada um.

Quando os sujeitos apontam que a falta de empenho individual é fator para o baixo rendimento e o insucesso dos mesmos, deixa-se de compreender que a questão sociocultural é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e para a conquista de suas expectativas.

Os jovens apresentam as seguintes afirmações:

“Tem o aluno que não se dedica. Tem aluno que tem a mãe que está suando para estudar lá, mas não se dedica. Aí o aluno tem na escola pública que estuda pra caramba vai lá e consegue, mas por causa dele e não da escola”. (C.M.)

“Tem os alunos tem uma parcela de culpa nisso porque alguns que não se interessam”. (L.B.)

“Os alunos têm sua parcela de culpa e eu acho que cada um tem que se tocar que já está na fase da vida que não é mais brincadeira”. (A.F.B.)

“Mas também dá pra estudar em casa. Se o povo estudasse, acho que dava para fazer a prova”. (M.M.)

Percebe-se que as falas dos jovens supracitados remetem para a questão do esforço individual. Não que o esforço não seja necessário para a realização de suas expectativas, mas dedicar o “sucesso” exclusivamente ao esforço pessoal é fortalecer a meritocracia em detrimento dos fatores socioeconômicos da educação.

Essa visão meritocrática é constituída através de uma formação cultural, de imposição de valores da classe dominante que fixa na cabeça dos jovens que seu sucesso depende de seu esforço individual, negando com isso as questões relacionadas aos problemas sociais, como a falta de estrutura nas escolas públicas

A meritocracia é uma construção cultural. E se aceitamos que o sentido está associado ao poder que o produziu, podemos dizer que a produção da meritocracia está associada às características das relações de poder da sociedade liberal/burguesa. Essas relações de poder são assimétricas e desiguais. Este poder, além de ser um poder econômico, está associado ao saber. São saberes/poderes construídos para legitimar uma sociedade excludente que vê no excluído alguém que, por razões estritamente individuais, está nesta condição, e, se há alguma possibilidade de sair dela, essa possibilidade passa exclusivamente por ele mesmo. Como afirma Bauman (2003), na sociedade atual, os indivíduos são produzidos para

que acreditem que tanto o seu sucesso como o seu fracasso dependem exclusivamente deles mesmos (BACKES; BAQUERO; PAVAN, 2006, p.06).

Essa visão pressupõe que todos têm as mesmas condições de vencer na vida, que mesmo morando em um bairro da periferia e estudando em uma escola pública, os jovens da Escola Mario Barbosa, lócus desta pesquisa, tem as mesmas oportunidades dos jovens estudantes do Colégio Marista, colégio da elite de Belém.

Assim, remeter ao esforço individual do jovem a exclusividade da conquista de suas expectativas é algo que ficou bem reforçado na fala dos mesmos, ainda que de forma contraditória, pois apresentam questionamentos contundentes ao processo de ensino-aprendizagem e quanto à infraestrutura da escola.

Nas falas aparece a crítica ao sistema educacional, em especial à escola, e à falta de empenho pessoal de cada estudante, afirmando que, mesmo com todos os graves problemas, o que motivou o maior prejuízo no processo foi a falta de empenho dos alunos, que não se “interessam” por estudar.

Na fala de M.M. fica bem nítido que, ao falar do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), mesmo a escola passando por um processo de greve dos professores, os alunos poderiam realizar o referido Exame se tivessem estudado em casa.

Essa afirmação é recorrente na fala dos sujeitos:

“Aí depende da pessoa, ela ter consciência de que mesmo que ela esteja sendo prejudicada pela greve, mas ela tem um livro, ela pode estudar. Então a pessoa também tem que ter consciência disso”. (M.G.)

“Tem alunos que não têm o total interesse pelo estudo. Tanto que na época da greve a gente reuniu um grupo para estudar e poucos vieram”. (M.C.L.)

Nessa perspectiva, os jovens depositam sobre si a responsabilidade do êxito de suas expectativas. Acreditam que, mesmo a escola estando em greve de professores, podem estudar em casa e, a partir desse esforço, conquistar seus objetivos. Essa visão, mesmo que ingênua por parte dos sujeitos, acaba por negar o papel da escola que eles tanto defendem.

Compreendo que essa perspectiva reforça as contradições existentes na própria sociedade onde os sujeitos estão inseridos, posto que a individualização e o reforço ao mérito individual é muito forte no imaginário da juventude atual.

Mesmo perante essas falas, os jovens ainda acreditam no papel fundamental da escola, pois reforçam o papel que a mesma desempenha em suas vidas, e o esforço de professores para que o processo educacional aconteça de forma eficaz.

Quanto mais inseguros e desprotegidos os lugares de moradia, maior a esperança depositada nas escolas e nos seus (suas) professores (as). Da insegurança social da desproteção da infância-adolescência, da precarização dos espaços de moradia vem exigências para outra função social da escola e da docência (ARROYO, 2012, p.251).

Essa esperança na Escola, mesmo com tantas críticas à sua estrutura e à sua ação pedagógica, mesmo depois de destacar o esforço individual como caminho para o “sucesso”, evidencia, por meio das falas dos sujeitos, que esse ambiente ainda é visto como espaço importante de sua formação.

A compreensão de que a Escola pode cumprir o seu papel, sendo possível que ela colabore com o anseio de suas expectativas volta a aparecer nas falas desses jovens.

4.2.2 Os jovens e a valorização docente

Para Arroyo (2012), nas representações sociais populares, a escola, a professora e o professor representam não apenas a esperança de que seus filhos aprendam, mas a esperança de que continuem seguros, protegidos.

O papel destacado que o professor tem em suas vidas possibilita compreender que a Escola pode superar seus problemas e desenvolver boas práticas pedagógicas e, assim, contribuir para que as expectativas desses sujeitos sejam passivas de serem concretizadas, em especial no prosseguimento dos estudos.

De acordo com Brasil (2013), o Ensino Médio não dá conta de todas as suas atribuições definidas na LDB. O trabalho “Melhores Práticas em Escolas do Ensino Médio no Brasil” (BID, 2010) mostrou, entretanto, que é possível identificar, nos Estados da Federação, escolas públicas que desenvolvem excelentes trabalhos.

As ações de professores e a construção de práticas educativas mais próximas dos anseios dos jovens possibilitam que a escola se torne um espaço de ação contra-hegemônica, pois, ao mesmo tempo em que os sujeitos educandos fazem severas críticas à sua infraestrutura, apontam experiências capazes de revigorar as suas expectativas.

“É uma boa escola. É uma escola assim que os professores são bons e o que está faltando é assistência” (C.M.)

A Escola, mesmo com todas as suas adversidades, é vista pelos sujeitos da pesquisa como espaço capaz de assegurar-lhes condições de alcançar as suas expectativas. Há, em especial, um destaque para as ações de professores que possibilitam uma ação pedagógica mais eficaz e contributiva para os jovens prosseguirem em seus estudos.

Ao educador é imprescindível tomar o educando nas suas múltiplas dimensões – intelectual, social, física e emocional - e situá-las no âmbito do contexto sociocultural em que o educador e educando estão inseridos. Tomar o educando em suas múltiplas dimensões tem como finalidade realizar uma educação que conduza à autonomia intelectual e moral (BRASIL, 2013, p.170).

As práticas do educador são capazes de possibilitar ao educando a constituição de um processo educacional que lhe dê melhores condições de desenvolver de maneira mais eficaz o processo de ensino.

Na fala dos jovens estudantes da Escola Mário Barbosa, a ação dos professores recebe destaque:

“Até que os professores, assim, ensinam bem; só que, do que adianta ensinar bem, se isso aqui é um horror?” (I.M.C.).

“Os professores são ótimos, eles são muito bons, mas o que atrasa é a estrutura” (M.G.).

A crítica à estrutura da Escola continua, porém se destaca o papel dos educadores no processo educacional realizado na referida instituição de ensino. A escola pública da periferia de Belém pode, a partir de ações pedagógicas, cumprir as expectativas que o jovem filho da classe trabalhadora nutre em relação ao seu prosseguimento nos estudos.

Todavia, torna-se essencial que a escola possa, para além de ações isoladas de professores, cumprir o seu papel social como um todo, dando condições para que os jovens consigam ter um ensino de melhor qualidade e, assim, terem as suas expectativas discernidas. Segundo as Diretrizes do Ensino Médio, os jovens, atentos aos destinos do país, percebem essas modificações e criam novas expectativas em relação às possibilidades de inserção no mundo do trabalho e em relação ao papel da escola nos seus projetos de vida.

Essas novas expectativas foram amplamente apresentadas nesta pesquisa. A possibilidade de uma inserção no mercado de trabalho de forma mais qualificada e a conclusão de um Curso de Nível Superior fazem parte dos anseios desse jovem filho da classe trabalhadora.

Em suma, a escola precisa cumprir esse papel, que é o de possibilitar-se ser instrumento para a concretização dessas expectativas.

Deste modo, pensar uma educação escolar capaz de realizar a educação em sua plenitude implica em refletir sobre práticas pedagógicas já consolidadas e problematizá-las no sentido de produzir a incorporação das múltiplas dimensões de realização do humano como uma das grandes finalidades da escolarização básica (BRASIL, 2013, p.169)

As novas expectativas dos jovens filhos da classe trabalhadora (continuidade dos estudos, conclusão do Nível Superior e inserção qualificada no mercado de trabalho) precisam ser vistas pelos sistemas de ensino, pois a escola é um instrumento capaz de abranger esse objetivo.

Na questão relacionada à Universidade, os jovens desta pesquisa encaram a importância de acesso ao Ensino Superior como caminho para uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho, e a possibilidade de prosseguimento nos estudos, em especial no Ensino Superior é uma expectativa real nas falas desses jovens, os quais desejam ter uma profissão bem remunerada no futuro. O acesso à universidade não é visto como algo distante e inalcançável, pelo contrário, faz parte de suas expectativas imediatas.

Sobre a relação com o mercado de trabalho, esses jovens nutrem o desejo de ingressar no mercado de trabalho somente após a conclusão do curso superior. Compreendem, ainda, que podem mudar de vida através de um bom trabalho assalariado. Eles não desejam uma inserção imediata e precária no mercado de

trabalho. De outro modo, esperam obter uma boa formação. Compreendem o trabalho como instrumento de acumulação de riqueza e bens materiais.

Em relação ao fato de a escola ser contributiva com a expectativa de sua inserção no mercado de trabalho, a análise a partir da fala desses sujeitos é negativa. Mesmo considerando o esforço individual de cada aluno e o esforço por parte do corpo docente da Escola, esses jovens, na sua maioria, não enxergam na Escola Mário Barbosa um instrumento para o ingresso imediato na universidade e, conseqüentemente, para a inserção qualificada no mercado de trabalho. Apresentam vários fatores para essa afirmação, que vão desde a falta de estrutura até a falta de investimentos na educação. Mesmo com essas afirmações, esses jovens acreditam que a Escola pode vir a ser um espaço importante de sua formação e inclusão no Ensino Superior e mercado de trabalho.

Com isso, compreendo que a realidade atual, de maior ascensão da classe trabalhadora nas universidades e no processo de escolarização é fator fundamental para criar, nos jovens filhos dos trabalhadores, uma expectativa de ingresso na universidade e no mercado de trabalho com maior remuneração. A escola precisa absorver essas expectativas e construir ações no sentido de possibilitar, a esses jovens, a possibilidade concreta de prosseguimento nos estudos e inserção no mercado de trabalho.

É possível, portanto, estabelecer uma escola que responda às expectativas desses jovens. É fundamental que, na luta de projetos do Ensino Médio, possamos defender um projeto que possibilite ao jovem uma educação mais humana, ampla e que se empenhe em desenvolver as suas amplas capacidades.

4.3 Os jovens e a universidade

Os jovens objetos desta pesquisa sonham com a Universidade, e veem nela o caminho para a conquista de uma vida estabilizada e a porta de entrada para o mercado de trabalho. Essa expectativa se mostra forte e presente na vida dos jovens estudantes do Primeiro Ano do Ensino Médio da Escola Mário Barbosa.

Na fala dos sujeitos objetos desta pesquisa, é notório que a expectativa que nutrem é a de ingressar em uma instituição de ensino superior, sendo algo que faz parte do imaginário e da expectativa dos mesmos.

Alguns elementos ficam explícitos na fala desses sujeitos, quando falam de suas expectativas de ingresso na Universidade, pois compreendem que a mesma representa a estabilidade e a continuidade dos estudos, além de representar a possibilidade de mobilidade social e, também, para uma ampliação de sua formação intelectual.

Igualmente, é importante reafirmar que, em todas as falas, o ingresso na Universidade aparece como expectativa de futuro.

Essa perspectiva aparece em todas as falas. Os jovens M.F. e C.M. apontam, como expectativa de futuro, a formação superior. M.F. nutre a expectativa de estar formada em Música, enquanto C.M. deseja ser bióloga.

“Já estar formada em Música”. (M.F.)

“Eu me vejo formada na área de Biologia”. (C.M.)

Um fator que considero ter contribuído com essa expectativa é o fato de uma inserção cada vez maior de jovens oriundos das classes trabalhadoras nas Universidades. Com isso, essa expectativa passa a fazer parte, mesmo que ainda de forma muito pontual, da vida desses jovens estudantes das escolas públicas da cidade de Belém. Isso vai se reafirmando quando falam de suas expectativas de futuro.

Quando se pergunta para esses jovens como eles se veem no futuro, a resposta é contundente: eles se veem formados ou cursando uma Instituição de Ensino Superior. Essa expectativa, conforme abordado anteriormente, vem ao encontro do aumento do número de filhos da classe trabalhadora que ingressaram no Ensino Superior nos últimos doze anos, por meio de políticas públicas educacionais como o PROUNI (Programa Universidade para Todos), o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), as cotas raciais e sociais e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que contribuíram para que esse jovem, pobre e estudante de escolas públicas, pudesse sonhar com seu ingresso na Universidade.

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é o programa do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O Programa Universidade Para Todos (PROUNI) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em Cursos de Graduação e

sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privado, sendo destinado a estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular, na condição de bolsistas integrais, com renda familiar de até três salários mínimos.

As cotas raciais e sociais são medidas de ação afirmativa que destinam um percentual de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas ou na condição de bolsista integral em escolas privadas, assim como para os autodeclarados negros. Essas vagas são destinadas em Instituições Públicas de Ensino Superior.

Aliado a essas diversas políticas públicas ocorreu um considerável aumento no número de IES, segundo dados do Censo do Ensino Superior de 2013 na década (2001-2010) houve um crescimento de 71,0% no número de Instituições de Ensino Superior no País. De 2010 a 2013, verifica-se crescimento das matrículas de graduação tanto na categoria pública (17,6%) quanto na privada (13,5%).

O aumento no número de vagas no Ensino Superior e a ação de políticas públicas possibilitou o aumento do ingresso de jovens pobres em Instituições de Ensino. O acesso de estudantes de baixa renda nas Universidades Públicas aumentou significativamente entre 2004 e 2013, de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Em 2004, apenas 1,4% dos estudantes do ensino superior pertencentes aos 20% com os menores rendimentos (1º quinto) frequentavam Universidades Públicas. Em 2013, essa proporção chegou a 7,2%.

Em outro aspecto, pode-se verificar que, em 2004, os 20% mais ricos do país representavam 55% dos universitários da rede pública e 68,9% dos universitários da rede particular. Em 2013, essas proporções caíram para 38,8% e 43%, respectivamente. Assim, os 20% mais pobres, que eram apenas 1,7% dos universitários da rede pública, chegaram a 7,2%.

Nas Instituições privadas, a presença dos mais pobres mais do que dobrou, saltando de 1,3% para 3,7%. A proporção de estudantes de 18 a 24 anos na Universidade passou de 32,9%, em 2004, para 55%, em 2013.

Um estudo apresentado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC apresenta dados que ratificam o crescimento da inserção de jovens oriundos da classe trabalhadora em Instituições de Ensino Superior:

Entre as políticas conduzidas no âmbito dessa Secretaria, vale destacar os programas de ampliação do acesso à educação superior do governo federal, entre os quais despontam o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante (FIES). Destinados a alunos inseridos em família de baixa renda, concedem bolsa e financiamento, respectivamente, para o custeio do valor do curso em instituições privadas de educação superior. Durante o período em que estivemos à frente da SESu, dentro do projeto de investimento do governo, os dois programas alcançaram o ápice da concessão de benefícios. Apenas em 2014, o Prouni ultrapassou a marca de 300 mil bolsas, alcançando o mais alto número anual de bolsas concedidas desde sua criação, em 2005. Pela continuidade dos incentivos introduzidos na gestão anterior, o FIES também cresceu em número de financiamentos contratados, que alcançaram em 2014, mais de 660 mil estudantes. Essas medidas representam um salto histórico em direção à superação da baixa taxa de jovens que alcançam os níveis mais altos de educação no país (BRASIL, 2014, p.11).

Importante apresentar os dados acima, pois eles demonstram o aumento da inserção de jovens oriundos da classe trabalhadora em instituições públicas e privadas de Ensino Superior. Esses dados sustentam a possibilidade de a ascensão de jovens pobres nas IES ser um fator que influencia o aumento da expectativa nos jovens da classe trabalhadora, que atualmente estão nos bancos escolares das redes públicas da periferia dos grandes centros urbanos.

Os jovens objetos desta pesquisa, ao serem questionados sobre como se veem daqui a dez anos respondem, de forma enfática que desejam estar cursando ou concluindo um curso em uma Instituição de Ensino Superior.

Essas falas, esses desejos e essa expectativas aparecem de forma constante no imaginário de futuro desses sujeitos, os quais consideram a perspectiva de prosseguimento nos estudos como um objetivo a ser cumprido no futuro.

Enxergam-se enquanto jovens que terão a universidade como horizonte de desenvolvimento de suas vidas, e buscam ter uma formação no sentido da possibilidade de uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho.

Percebe-se essa expectativa de prosseguimento dos estudos no bojo das falas de dois jovens estudantes da Escola Mário Barbosa:

“Daqui a 10 anos numa faculdade, terminando já a faculdade, pronta para fazer programação de vídeo game”. (M.C.L.)

“Me vejo formado pela área de jornalismo”. (L.B.)

Percebe-se, nas falas desses sujeitos, o desejo de ingressar em uma Instituição de Ensino Superior. Essa expectativa está vinculada a um desejo de “mudança de vida”, de ingresso no mercado de trabalho mais bem remunerado, sendo o Ensino Superior o caminho para esse objetivo.

Essa possibilidade de um futuro mais estável, de uma mudança de vida e consequente ascensão social aparece, também, de forma constante nas falas de vários jovens da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa, os quais compreendem a Universidade como caminho para uma formação qualificada e uma boa inserção no mercado de trabalho, possibilitando, assim, uma mudança de sua realidade social.

Essa visão de mudança de vida, de possibilidade de um futuro diferente da realidade atual é destacada nas falas dos jovens S.F. e A.F.B.

“Ter um bom emprego e ajudar minha família” (S.F.)

“Várias portas vão se abrir e ajudar minha família” (A.F.B.)

Quando esses jovens apresentam os desejos de ajudar a família, de obter um bom emprego, reforçam a fala inicial de que se pretende cursar uma Instituição de Ensino Superior, que para eles é o caminho para essa desejada mudança de vida.

Remonto, então, para as falas dos jovens M.C.L. e L.B., os quais, quando apontam para a expectativa de futuro vinculada ao ingresso na Universidade, ao invés de uma inserção imediata no mercado de trabalho, reafirmam expectativas percebidas nas falas dos outros sujeitos, que também apresentam o desejo de cursar uma Instituição de Ensino Superior.

Em nenhuma manifestação dos sujeitos desta pesquisa aparece a expectativa quanto a uma inserção imediata no mercado de trabalho. Os mesmos não enxergam a Escola como caminho para um emprego precário, ao contrario, veem na escola a possibilidade de prosseguimento dos estudos e de uma inclusão mais qualificada no mercado de trabalho.

Essa constatação, oriunda das expectativas dos sujeitos entrevistados, reforça a hipótese levantada no início desta pesquisa, de que por serem jovens de 15 anos do 1º ano do Ensino Médio do turno da manhã, não estariam, ainda, inseridos no âmbito do trabalho assalariado, e com isso as suas expectativas seriam

apresentadas de forma mais “pura”, sem o peso de quem tem o trabalho como horizonte imediato.

A referida hipótese é reforçada em todas as falas, que destaca, em todos os momentos, o desejo e a expectativa de introdução no mercado de trabalho somente após a conclusão de um Curso de Nível Superior.

Pode ser que as expectativas de jovens do 3º ano do Ensino Médio sejam diferentes, mas isso é objeto de discussão para outra pesquisa.

De volta aos jovens desta pesquisa, reafirmo a compreensão de que o que pode ter contribuído para essas expectativas é o fato desses sujeitos estarem inseridos na nova realidade de expansão do Ensino Superior. Mesmo que ainda aquém das necessidades da população mais carente, essa expansão contribui para que a Universidade não seja vista, pelo menos para esses jovens de 15 anos, como algo distante de ser alcançado.

Compreende-se no estudo que o processo de democratização e a luta pela universalização da Educação no Brasil, os jovens filhos da classe que vive do trabalho, ascende à garantia de acesso à escolarização e tem depositado a essa condição a possibilidade de mobilidade socioeconômica, atribuindo a etapa final da educação básica, como essencial para a preparação da travessia para vida adulta (CAÚ, 2014, p.2)

Essa possibilidade de mobilidade socioeconômica é atributo nas expectativas dos jovens desta pesquisa, que projetam o ingresso no Ensino Superior como possibilidade de uma formação que possibilite, a eles, um bom emprego e uma vida melhor.

“Como minha mãe trabalha em casa de família, então eu quero dar um futuro melhor para minha família” (M.G)

Essa concepção se reforça na fala dos sujeitos que enxergam, na ascensão social, uma possibilidade de auxiliar as suas famílias. Para M.G. a realidade cotidiana de ter a mãe como empregada doméstica é um fator de estímulo para que possa dar, à mesma, melhores condições de vida.

Assim, as falas dos jovens nos remetem a expectativa que eles possuem em relação à educação e à escola, enxergando-a como possibilidade de ruptura com a realidade a qual estão inseridos. Compreendem, desse modo, que é possível ultrapassar as dificuldades sociais que vivenciam na atualidade. Essa expectativa

reforça a possibilidade de a Escola ser contributiva para a sua inserção no mercado de trabalho e, assim, servir como garantia de mobilidade social.

Outras questões estão relacionadas às possibilidades de mudar seus destinos pessoais, de romper com barreiras impostas pelo meio social de origem, de superar situações de discriminação e violência que, muitas vezes, limitam a construção de projetos de vida (WELLER, 2014, p.141).

Essa expectativa de futuro que relaciona a Escola e o Ensino Superior com a possibilidade de mudança de vida é reforçada e aparece em todas as falas dos sujeitos desta pesquisa. Segundo os jovens M.G., S.R., S.F. e E.P., a possibilidade de uma vida mais estável e de um bom emprego passa pela continuidade dos estudos, em especial no âmbito da Educação Superior.

“Eu quero entrar no Ensino Superior para que futuramente eu possa ter um emprego melhor” (M.G.).

“O Ensino Superior, ele é essencial não só para tua estabilidade financeira, mas como pessoa, eu acho que ajuda a formação” (S.R.).

“Tem que tá na faculdade (...). Para ter um emprego bom vai ter que ter um ensino superior” (S.F.).

“Sem uma formação a pessoa não é nada... num arruma um bom trabalho” (E.P.).

A expectativa desenvolvida nesses jovens sobre ter o ingresso no Ensino Superior como horizonte se fortalece na medida em que se constata o aumento do ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas no Ensino Superior Público.

Essa expansão da classe trabalhadora no Ensino Superior cria um sentimento, nesses jovens da periferia, de que é possível e real a possibilidade de que eles possam, também, ter acesso a esse Nível de Ensino.

Sobre expansão do Ensino Superior Público:

Ano	2002	2014
Universidades Federais	45	63
<i>Campus</i>	148	321
Cursos Graduação Presencial	2.047	4.867
Vagas Graduação Presencial	113.263	245.983

Matrículas Graduação Presencial	500.459	932.263
Matrículas Graduação a Distância	11.964	83.605
Matrículas Pós-Graduação	48.925	203.717

Fonte: CENSO/2013 – INEP

À medida que a realidade do acesso na Universidade vai se tornando uma possibilidade real ao jovem da escola pública, essa expectativa se consolida entre os jovens filhos da classe trabalhadora, que passam a nutrir o desejo de ingresso na Universidade. A expansão do acesso ao Ensino Superior encurtou a expectativa do jovem das escolas públicas com a Universidade.

Os jovens filhos da classe trabalhadora passam, então, a criar novas expectativas relacionadas ao futuro, que tem no ingresso à Universidade um objetivo a ser alcançado, pois a percepção de acesso às futuras oportunidades é mediada pelo ambiente social mais amplo.

Nesse sentido, se o ambiente social aponta para uma expansão do acesso ao Ensino Superior, a percepção e a expectativa de futuro desses jovens passam a refletir essa realidade. Para Carrochano (2013), a Universidade Brasileira hoje não é mais apenas o lugar das classes médias e das elites de nosso país. Dessa forma, os jovens da classe trabalhadora da nova geração vislumbram o ingresso no Ensino Superior como elemento essencial para a sua desejada trajetória.

O processo de expansão do Ensino Superior Público veio acompanhado do aumento do ingresso de alunos oriundos de escolas públicas, o que significa que, no período de 2001 a 2016, houve um aumento substancial do quantitativo de filhos da classe trabalhadora nas Universidades Públicas.

Destaca-se, com isso, que ações afirmativas e a constituição de políticas públicas educacionais contribuíram para que essa realidade fosse estabelecida, e assim colaborasse para uma expectativa de futuro dos jovens filhos da classe trabalhadora.

Deve-se considerar que, além da mobilidade social recente, foram criadas políticas públicas voltadas à ampliação do acesso ao ensino superior, especialmente da classe trabalhadora, por meio do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), da concessão de bolsa integral ou parcial pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), ou, ainda, pela expansão recente das vagas nas universidades federais, com a instalação de campi no interior dos estados ou na periferia das regiões metropolitanas via Programa de

Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (SOUZA e VASQUEZ, 2015, p.5).

Mesmo compreendendo que as ações ainda são insuficientes para garantir o ingresso da maior parcela dos jovens brasileiros ao Ensino Superior, as políticas educacionais adotadas na última década contribuíram para expandir a possibilidade de continuidade dos estudos do jovem filho da classe trabalhadora. Esse processo cria, segundo Caú (2014), a expectativa de um maior acesso à escolarização.

Como estratégia de implantação, o Ministério da Educação permitiu que as universidades federais se integrassem às propostas de forma gradativa. Considerando as possibilidades dos arranjos a serem construídos a partir da realidade de cada instituição, a utilização das notas do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer em diferentes formatos, como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. Por sua vez, o sistema de cotas afirmativas definido pela Lei n. 12.711/2012 e regulamentado pelo Decreto n. 7.824/2012, é uma modalidade de seleção que visa a reservar parte das vagas das Universidades Federais para grupos considerados vulneráveis socialmente a discriminações. No caso brasileiro os grupos acolhidos pelas políticas de ações afirmativas foram os estudantes oriundos de escolas públicas, com reserva específica para pretos, pardos e indígenas. Estudos recentes sobre os resultados da expansão do Ensino Superior já apontam essa inovação como uma das mais importantes contribuições do Governo Federal para a democratização do acesso à educação superior. Segundo tais análises, as modificações implantadas significaram o enfrentamento das desigualdades de diferentes matizes que marcaram a sociedade brasileira e que eram reforçadas pelo sistema de seleção universal como o vestibular (BRASIL, 2014, p.49).

As falas dos jovens sujeitos desta pesquisa reafirmam essa expectativa. Em cada manifestação surge o desejo de ingresso em uma Instituição de Ensino Superior. Em cada fala, denota-se a Universidade como algo alcançável para esses jovens, além da reafirmação da possibilidade de se obter uma profissão bem qualificada, um diploma.

Para os Jovens S.F. e A.F.B., a expectativa de futuro está inserida na Universidade. S.F. quer cursar Medicina Veterinária. A.F.B., por sua vez, espera concluir o Curso de Direito.

“Numa faculdade, no curso de Medicina Veterinária” (S.F.).

“Espero ter terminado minha Faculdade de Direito” (A.F. B.).

As falas dos estudantes acima demonstram que a expectativa de futuro desses jovens se dá por meio do prosseguimento dos estudos, em especial através de um Curso Superior. Essas expectativas vão reafirmando o anseio do jovem da periferia em cursar uma Instituição de Ensino Superior. A pesquisa demonstra que essa expectativa é um desejo real e que não deve ser ignorado.

Para que a escola possa buscar desenvolver ações que sejam atrativas aos jovens, ela precisa estar aberta às expectativas dos mesmos, e possuir um projeto que vise à possibilidade de uma mudança em suas vidas. Assim, é fundamental que a escola escute os anseios dessa parcela da juventude.

Para Arroyo (2012), é fundamental que as vozes desses sujeitos sejam ouvidas no interior das escolas, o que reafirma a necessidade dessas expectativas serem consideradas na formulação de ações governamentais e pedagógicas, a fim de que esse desejo seja instrumento de ações concretas que visem torná-lo realidade.

Indo ao encontro a essas expectativas, várias ações têm ocorrido, no sentido de garantir aos jovens filhos da classe trabalhadora a possibilidade de acesso à Universidade. Nessa perspectiva, a própria UEPA (Universidade do Estado do Pará) passou a utilizar políticas de ações afirmativas, que resultaram na ampliação do quantitativo de alunos egressos da Rede Pública de Ensino, conforme demonstram os dados a seguir.

Ao optar, em 2016, pela reserva de 40% das vagas para estudantes de escolas públicas e bolsistas integrais em escola privadas, por meio do sistema de cotas sociais, aos candidatos que cursaram todas as séries do Ensino Médio em escolas da rede pública foi superado em 14% no Processo Seletivo(Prosel). De todos os aprovados em 2015, 66,19% vieram de escolas públicas.

Em 2014, no Prosel, os estudantes de Ensino Médio oriundo de escolas públicas compreendiam o percentual de 54%. Neste ano, a porcentagem subiu para 66%. No Prosel, os números se mantiveram em 48% para os estudantes de Ensino Médio oriundo de escolas públicas. Esse aumento substancial do percentual de estudantes oriundos das camadas populares que ingressam nas Instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas ou privadas, tem proporcionado o crescimento da expectativa dos jovens que ainda estudam nas escolas públicas.

A expectativa por um emprego mais qualificado e por uma boa colocação no mercado de trabalho é fruto, entre outras coisas, do próprio papel que o Ensino Médio desenvolve na vida desses jovens, o qual, ainda na fase primordial de suas vidas, não veem nesse nível de ensino um projeto de vida para além da inserção precária no mercado de trabalho.

A escola de Ensino Médio tem dedicado mais atenção ao desenvolvimento de projetos profissionais dos jovens do que propriamente aos projetos de vida que buscam atribuir sentido a biografia como um todo. Ainda assim, pais, professores e outros profissionais, por vezes, não compreendem a dificuldade dos jovens para definir seus projetos profissionais e descobrir seus talentos, habilidades e anseios em relação à profissão na vida adulta (WELLER, 2014, p.141).

A problemática em torno do papel do Ensino Médio é algo que interfere diretamente no futuro desses jovens. Os projetos existentes, que disputam a concepção de educação a ser implantada no Ensino Médio, colocam as expectativas desses estudantes em risco, pois para a parcela mais pobre da juventude o Ensino Médio é quase sempre precarizado, aligeirado e não estabelece uma formação adequada, impondo a esse jovem uma educação de caráter vinculado ao imediato e precário ingresso no mercado de trabalho.

O Ensino Médio, mesmo com uma concepção de educação que visa ao desenvolvimento de habilidades básicas destinadas à classe trabalhadora, que quase sempre tem como foco a inserção do jovem no mercado de trabalho, auxilia para que sejam criadas expectativas em torno da definição de que carreira seguir. Mesmo que os jovens do primeiro ano do Ensino Médio não busquem a inclusão imediata no trabalho assalariado, e que mantenham expectativas quanto ao prosseguimento dos estudos, este processo está vinculado, diretamente, à inserção no mercado de trabalho. Isso fica bem nítido nas falas dos sujeitos, que apresentam, como perspectiva imediata, o ingresso em uma Universidade, a fim de que possam introduzir-se no mercado de trabalho em melhores condições sociais.

O jovem M.C.L. reafirma essa ideia, quando remete o prosseguimento dos estudos, no âmbito do Nível Superior, a uma inserção qualificada no mercado de trabalho. Fica bem explícito que eles não nutrem o desejo de empregabilidade imediata quando da conclusão do Ensino Médio, e sim somente após a conclusão de um curso superior.

“É importante a gente ter um Ensino Superior na Faculdade. Por que hoje em dia temos independente da área de onde a gente tiver, a gente vai ter concorrência de emprego” (M.C.L.)

Essas expectativas estão ligadas, diretamente, à inserção no mercado de trabalho, como dito anteriormente, mesmo que o desejo seja o prosseguimento dos estudos. Isso se deve ao papel que o Ensino Médio tem dedicado a uma formação vinculada ao mercado, em detrimento à formação humana e geral.

Os jovens C.M. e M.C.L. compreendem o prosseguimento dos estudos e a conclusão do Ensino Superior como fundamentais para a obtenção de um emprego mais qualificado. Abrangem, desse modo, que a formação superior tem relação imediata com o mercado de trabalho. Essa visão corrobora com a expectativa que os jovens da classe trabalhadora e suas famílias têm sobre a escola, delegando a ela a possibilidade de transformação de sua vida e o auxílio na formação desse jovem.

A escola aparece não somente como caminho para ampliar a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, mas também como a função de custódia e contenção dos jovens, dando suporte a família nesta missão (KRAWCZYK, 2014, p.91).

Essa visão demonstra que, para os filhos da classe trabalhadora, a escola é o único espaço possível para que possam mudar as suas posições na hierarquia social; os mesmos veem na escola e na Universidade um ambiente de mudança de vida, no sentido de que possam ter condições sociais melhores que aquelas que seus pais tiveram.

Todas as falas remetem para a finalidade do emprego. Isso corrobora, conforme Corrochano (2013), a reafirmação da centralidade da categoria trabalho. Nas falas dos jovens, mesmo que a Universidades esteja no horizonte imediato de suas expectativas, é o trabalho o objetivo a ser conquistado.

Posto isto, é impraticável entender a realidade desses jovens sem compreendê-los como inseridos em uma sociedade de classes, com o trabalho e as classes sociais como centrais na análise da realidade objetiva.

Essa expectativa em torno do acesso ao Ensino Superior, para posteriormente ingressar no mercado de trabalho, representa para esses jovens a possibilidade de mudança de suas condições sociais. Essa nova perspectiva é fruto

da realidade atual, em que os mais pobres podem ter acesso mais constante à educação superior.

Essa visão difere das expectativas dos jovens nas décadas de 1980 e 1990, quando era comum que, ao final do Ensino Médio, os filhos de trabalhadores mais pobres tivessem, imediatamente, que optar por um emprego, sendo essa, muitas vezes, uma ocupação precária, ou seja, um subemprego, a fim de que pudessem ajudar no sustento de casa. Segundo Sposito (2005), para maior parte daqueles que tiveram acesso a esse nível de ensino, nas últimas décadas, a realidade de trabalho e de bicos como modo de ganhar a vida combinam-se com as suas vidas de estudantes. Esse fator impossibilitava, a esse jovem, o acesso à Universidade, e criava no mesmo uma expectativa distinta, ou melhor, de conclusão do Ensino Médio para, seguidamente, ingressar no mercado de trabalho. Essa mudança de expectativa, conforme apresentado amplamente nesta Seção, é fruto de vários fatores, dentre os quais: a ampliação do acesso à Universidade por uma parcela do povo historicamente excluída do Ensino Superior; a ascensão social de uma grande parcela populacional, a qual vivia, anteriormente, em condições precárias; maiores investimentos em educação; políticas de redistribuição de renda, etc. Todos esses aspectos contribuíram para a mudança da expectativa de jovem filho da classe trabalhadora sobre o papel da escola em sua vida.

Hoje vivem outro cenário, caracterizado pela diminuição do desemprego e pela expansão das oportunidades de trabalho, especialmente de caráter formal, que se acentua como tendência desde meados dos anos 2000. Muitos problemas persistem, mas a relação às décadas anteriores pode observar avanços inegáveis, como recuperação de renda, o maior acesso da população aos bens de consumo e aos programas sociais. Todas essas mudanças sociais mais amplas podem provocar alterações nas expectativas em relação a escola média e aos modos de combinação entre escola e trabalho (CARROCHANO, 2014, p.206).

A expectativa que o jovem cria quanto ao ingresso na Universidade deve ser instrumento norteador para mudança de ações e políticas dentro da própria escola. É necessário que esse sujeito contribua para a mudança de postura da escola, que deve estar a serviço da construção das possibilidades da efetivação dessas expectativas.

Essa mudança de ação pedagógica, capaz de garantir a efetivação do acesso à Universidade, é fruto, segundo Arroyo (2012), de tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação-subordinação e de resistência-afirmação. Assim, esses jovens filhos de trabalhadores assalariados que estudam na escola pública da periferia de Belém irão, através de suas vozes, através de seus questionamentos e expectativas, construir a possibilidade de uma nova escola, conectada com a realidade e com as expectativas dos jovens que nela estudam. É através desse cenário nacional que os jovens veem a escola como instrumento de mudança de vida. Para eles, a Universidade é fundamental para uma inserção qualificada no mercado de trabalho e para sua própria formação intelectual, como se pode observar nas falas dos sujeitos abaixo:

“Eu acho que através do estudo, uma forma honesta e tu entrando na faculdade tu já vai ter outra mentalidade” (A.F.B.).

“Fazer uma Universidade claro que tu vai ter outra mentalidade [...]. Tua visão vai ser ampliada em muitas coisas e teu conhecimento” (L.B.).

Interessante perceber que, mesmo tendo o trabalho como horizonte, como objetivo, as falas de A.F.B. e L.B. apresentam a importância de uma formação mais científica, que promova a ampliação de seus conhecimentos.

Nesse aspecto, os jovens filhos da classe trabalhadora compreendem o papel fundamental que a Universidade cumpre na esteira de seu futuro e de suas expectativas, as quais estão voltadas para o prosseguimento dos estudos e para uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho, além de uma adequada formação intelectual. Para esses jovens, portanto, a escola é o caminho para a concretização desta expectativa de futuro.

Neste sentido, ao aferir as expectativas desses jovens em relação a escola ser contributiva para sua inserção no mercado de trabalho, busco nesta sessão demonstrar os pontos que permeiam essas expectativas, demonstrando que suas falas revelam importantes questões relacionadas ao **mercado de trabalho**, a **escola** e a **universidade**

Ao abordar suas expectativas sobre o mercado de trabalho, estes jovens o considera fundamental para seu futuro, pois, representa a possibilidade de estabilidade financeira, além de ser o caminho para sua mobilidade social.

Não pretendem ingressar no mercado de forma precária, buscam a qualificação profissional como instrumento para uma inserção mais qualificada no mercado, essa qualificação lhe garantiria melhores salários e conseqüentemente uma vida com mais estabilidade. Interessante ressaltar que os projetos de futuro desses jovens passam por projetos individuais, sempre relacionando o trabalho com a possibilidade de ascensão social individual e de sua família, o trabalho nunca aparece na fala desses jovens como instrumento de felicidade coletiva, como algo que possa servir ao bem comum.

Porém ao mesmo tempo que o trabalho aparece como projeto individualizado, ele aparece em todas as falas como projeto de futuro e de felicidade, é, pois, o trabalho o projeto de futuro desses jovens, o que reafirma sua centralidade na vida da sociedade.

Sobre a escola as expectativas dos jovens passam por aspectos importantes, primeiramente, compreendem a escola como via de acesso para uma vida digna, é através da educação que tem a possibilidade de ter um curso de nível superior e uma inserção qualificada no mercado de trabalho. Através da escola podem mudar de vida.

Ao mesmo tempo que encaram a escola como possibilidade de uma vida mais estável no futuro, apontam limites na mesma ser instrumento para essa vida futura que desejam, fazem essa afirmação partindo da realidade cotidiana que vivenciam no processo de ensino.

Questões relacionadas a greves, a falta de material de didático, a falta de estrutura física, até reclamações sobre a qualidade da merenda escolar, sinalizam as limitações da escola servir para o projeto de futuro desses jovens.

Porém, importante ressaltar que esses jovens mesmo apontando os limites da escola, enxergam o esforço do professor, e valorizam isso, essa segundo eles é a possibilidade de poderem ter acesso ao futuro que desejam.

Compreendem o esforço do professor como algo positivo e que vai contribuir no processo de sua formação.

Outro elemento das expectativas de futuro desses jovens é a universidade, que para eles é a possibilidade de continuidade dos estudos, servirá para uma qualificação profissional e possibilitará uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Todos esses aspectos sobre a universidade remetem a expectativa de estabilidade e mobilidade social que esses jovens nutrem em relação ao futuro.

Além dessas questões a universidade aparece também como possibilidade de uma formação mais geral, ampliação da mentalidade, alargamento do conhecimento.

Esta sessão trouxe os principais aspectos identificados nas falas dos jovens desta pesquisa, relacionando suas expectativas em torno da escola ser contributiva na sua inserção no mercado de trabalho, como sua expectativa sobre a Universidade.

São elementos e aspectos que aparecem constantemente na fala desses sujeitos e que demonstra suas expectativas frente ao mercado de **Trabalho**, a **escola** e a **universidade**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar as expectativas dos jovens filhos da classe trabalhadora que estudam no primeiro ano do turno da manhã da Escola Estadual Mário Barbosa, quanto ao fato desta ser contributiva para a sua inserção no mercado de trabalho.

Vale ressaltar que são jovens de 15 anos e que ainda não trabalham. Logo, não se trata de jovens trabalhadores que estão inseridos na escola, mas de jovens filhos de trabalhadores que se encontram em situação regular de idade-série. É importante frisar esse fato, para que se tenha a dimensão de que as suas expectativas em relação à escola não estão “contaminadas” pelo processo de trabalho formal, no seu cotidiano.

Nessa perspectiva, os questionamentos propostos neste estudo têm, como eixo de análise: compreender a expectativa do jovem da classe trabalhadora sobre a escola; investigar quais expectativas o jovem da classe trabalhadora possui, relacionando-as com a sua inclusão social, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho; analisar o que pensam esses jovens sobre o acesso à Universidade.

O lócus da pesquisa foi a Escola Mário Barbosa, situada em um dos bairros mais pobres e violentos da grande Belém, o Bairro Montese. Essa realidade me permitiu dialogar com jovens filhos da classe trabalhadora que vivem em um bairro da periferia de Belém.

Foram quinze jovens que participaram desta pesquisa, destes um com catorze, um com dezesseis e treze com quinze anos de idade. Alguns falavam mais outros quase nada, e assim foi feito o grupo focal, que possibilitou aferir suas expectativas.

Não foi uma tarefa fácil realizar a pesquisa junto a esses jovens, principalmente porque a educação paraense estava, naquele momento, voltando de uma greve de mais de cinco meses, o que tornou exíguo o tempo para que esses jovens pudessem participar do grupo focal.

Tentei, inclusive, realizar a pesquisa durante os finais de semana, mas só apareceram dois alunos. Então, tive que, mesmo com limites de tempo e estrutura, realizar as atividades no horário regular de ensino.

Foi dificultoso, mas conseguimos realizar três sessões com os jovens, os quais contribuíram com os dados apresentados neste trabalho.

Realizei a interação com os jovens do primeiro ano do Ensino Médio do turno da manhã por acreditar que esses jovens ainda não têm contato direto com o trabalho assalariado, o que foi atestado com a pesquisa, e me possibilitou analisar as expectativas dos mesmos em relação à escola ser contributiva com sua inserção no mercado de trabalho.

Pelo fato de não estarem diretamente inseridos no mercado de trabalho, esses jovens apresentam expectativas sobre o futuro sem o peso de quem está conciliando os estudos com o trabalho.

A respeito da expectativa do jovem da classe trabalhadora sobre a escola, eles compreendem que a mesma é um espaço que pode transformar as suas vidas. Encaram a escola como o caminho para uma vida melhor, e é a partir de sua inserção em uma educação mais qualificada que poderá prosseguir nos estudos e ter uma introdução no mercado de trabalho, com a possibilidade de serem mais bem remunerados.

Os ensejos são, pois, de que a escola pode ser esse instrumento de mudança de vida. Porém, esses jovens procedem a uma avaliação negativa sobre a Escola Mário Barbosa enquanto espaço que possibilitará, de forma imediata, o seu ingresso na Universidade. Essa avaliação perpassa por diversas questões, apresentadas por esses estudantes, que vão desde a falta de investimento na educação pública, passando pela precária estrutura física da escola até a falta de professores e metodologias que consideram não corroborar com um ensino de qualidade. Compreendo, com base nos dados, que esses jovens, mesmo fazendo uma avaliação negativa a respeito da Escola, ainda depositam nela a esperança de concretização de suas expectativas.

Sobre as perspectivas do jovem da classe trabalhadora para com a sua inserção social, principalmente no tocante ao mercado de trabalho, ressalta-se que os mesmos não têm a expectativa de concluir o Ensino Médio visando ao ingresso imediato no mercado assalariado, mas, contrariamente, pretendem trabalhar somente após a conclusão de um Curso em uma Instituição de Ensino Superior.

Esses jovens encaram o trabalho como forma de obter acesso a bens de consumo e a uma vida estabilizada, do ponto de vista financeiro. Essa expectativa

se reforça quando, em suas falas, apresentam a expectativa de ascensão social, relacionando essa possibilidade com um bom emprego.

É justamente essa expectativa que o jovem da classe trabalhadora da Escola Mário Barbosa tem sobre a sua inserção no mercado de trabalho.

O pensamento desses jovens sobre o acesso à Universidade é algo que aparece com muita força em suas falas, posto que todos os jovens que participaram desta pesquisa têm a expectativa de prosseguimento dos seus estudos, em especial quanto à inclusão no Nível Superior de Ensino.

Relaciono esta expectativa com o fato de ter aumentado, consideravelmente, o número de jovens de origem trabalhadora nas Universidades, fruto de políticas públicas educacionais e de ações afirmativas. Essa expectativa do jovem filho da classe trabalhadora em relação ao acesso à Universidade está diretamente relacionada ao fato de os mesmos buscarem uma qualificação melhor, para somente depois buscarem a inserção no mercado de trabalho.

Por fim, compreendo que as expectativas dos jovens devem ser fundamentais para a construção de uma educação que possibilite condições de acesso à Universidade e ao mundo do trabalho, e devem servir de bandeira para a melhoria do Ensino Médio.

Uma escola que deve ouvir os anseios desse jovem, que possibilite a eles contribuírem na construção de ações pedagógicas no sentido de desenvolver um processo de ensino mais eficaz. Ao mesmo tempo que a escola deve ser espaço onde o jovem seja ouvido, é fundamental que seja um espaço de construção de um projeto coletivo, que construa condições de mudança da vida de uma parcela mais excluída da sociedade.

Não pode ser, portanto uma escola de ensino precarizado para os filhos da classe trabalhadora, um ensino aligeirado, que sirva apenas para a formação precária para o mercado.

A escola deve ser um espaço que possibilite uma formação mais ampla e humana aos jovens, que garanta a eles condições de desenvolver amplas capacidades humanas, que os prepare para o mercado, mas que ao mesmo tempo os ensine um ensino científico.

A ruptura com a dualidade da educação só será possível com construção de uma nova sociedade, que acabe com a dualidade na sociedade e possibilite uma

escola unitária para todos. Porém é importante que possamos discutir os rumos da educação, mesmo dentro dos marcos do capitalismo

Com isso, disputar os rumos da educação, construir espaços e ações no sentido de garantir uma educação cada vez mais qualificada para os filhos da classe trabalhadora, com possibilidades reais de uma educação mais completa e científica os jovens da periferia.

Contudo, não se pode perder de vista a luta em busca de uma educação de fato integral, que emancipe o homem, lhe dê um ensino amplo, científico e que possibilite o desenvolvimento das mais variadas capacidades humanas. Em suma, não podemos perder de vista a construção de uma sociedade socialista, mais justa, humana, fraterna e solidária.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L; ALVES. J. P. da C. **Juventude, Trabalho e Educação**: Questões de Diversidade e Classe das Juventudes na Amazônia 2013.. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/RonaldoMarcosdeLimaAraujo-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso: 10 set. 2016.

ARAUJO, R. M. L. **A Institucionalidade da Educação Profissional no Pará**. Belém GEPT. Relatório de Pesquisa. 2007.

ARROYO, Miguel G. **Repensar o Ensino Médio: por quê?** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em dialogo*. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias/** Miguel G.Arroyo.- Petrópolis,RJ : Vozes,2012.

BACKES, L. J.; BAQUERO V. A.; PAVAN, R. **A presença da cultura meritocrática na educação de jovens e adultos**. 2006. Disponível em <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/882/735>. Acesso em 20 jul. 2016,

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Superior (SESu). **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Brasília, 2014.

_____. Constituição Federal do Brasil, Brasília, 1988.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e força de trabalho**. In: **Trabalho e Capital monopolista**. Rio de Janeiro. Editora Guanabara, 1974.

CAMPOS, Claudinei. **Metodologia qualitativa e Método Clínico-Qualitativo: um panorama geral de seus conceitos e fundamentos**. 2009. Disponível em <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/poster1/05.pdf>. Acesso em 10 set. 2016.

CARRANO, Paulo C.R, BRENNER, A.K. **Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes**. Educ.Soc. Campinas, v.35, nº. 129, p.1223-1249, out. -Dez.,2014.

CARROCHANO, Maria C. **Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho?** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo*. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

_____. **Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior**. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/03.pdf>. Acesso em 02 jun. 1015

CAU, José N.A. **Ensino Médio: expectativas e repercussões no projeto de vida das juventudes do IFPE**. 2014. Disponível em <http://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-13.pdf>. Acesso em 09 jun.2016,

COLARES, Aiala. **A geografia do crime na Cidade**. In: *Jornal a Beira do Rio*. Universidade Federal do Pará, 2009. Disponível em: <http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2009/4-edicao-71/30-pesquisa-revela-a-geografia-do-crime>.

DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 mai. 2016.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo**. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Por que ler este livro? Uma abertura ao diálogo**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo*. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIAS, D. C.; MARCHI, C. **Tribos na sala de aula: um estudo sobre “culturas juvenis” na escola**. 2011. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Psicologia da Educacao/Trabalho/06_39_23_1353-7352-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Psicologia_da_Educacao/Trabalho/06_39_23_1353-7352-1-PB.pdf). Acesso em 10 jun. 2016.

ENGELS, Friedrich e MARX, Karl. Marx e Engels. **Textos sobre educação e ensino**. 4ª edição. Editora Centauro, 2008.

_____, **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições** /Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.), - São Paulo: Cortez, 2005.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas**. In: NOVAES, Regina; Vannuchi, Paulo (org.) *Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo ; Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. **A Produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista / Gaudêncio Frigotto-9.** ed.-São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G., FRANCO, M. C., M. RAMOS, M. **A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C. **A Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: INEP, 2006.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciência sociais e humanas /** Bernadete Angelina Gatti. -Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GORENDER, Jacob. **Marxismo sem utopias.** São Paulo: Ática, 1999.p 125

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho. 6ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Juventude e Contemporaneidade.** – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

KRAWCZYK, Nora. **Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio.** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo.** - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

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

LENIN, V. **As Tarefas das Uniões da Juventude.** <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/10/02.htm>.

LENIN, Vladimir Ilitch..1870-1924-**O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e a revolução/V.I.Lenin : [tradução revista por Aristides Lobo] -1 ed. –São Paulo : Expressão Popular ,2007.**

MANACORDA, Mario Aligheiro.**Marx e a pedagogia moderna/** Mario Aligheiro Manacorda; tradução de Newton Ramos de Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella; prefácio de Demerval Saviani- São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. -(Biblioteca da Educação.Série I.Escola ; v.5)

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 27ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, K e ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal.-Porto Alegre; L&M, 2008.

MAZZOTTI, Alda. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cad.Pesquis. Vol.26. No. 129-São Paulo. Set/Dec.2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MIGUEL, Luis F. **De que falam os marxistas quando falam em classes?** 2004. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/9315/8010>. Acesso em 13 fev. 2016.

MINAYO, Carlos [et al.]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador** - 4. Ed.- São Paulo, Cortez, 1996.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci** / Paolo Nosella. -4. Ed.-São Paulo: Cortez, 2010.

PAIS, José M. **A construção sociológica da juventude—alguns contributos**". 1990. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em 20 mai. 2016

PENIDO, João. **Juventude e Trabalho: o futuro da classe trabalhadora em questão**. 2015. Disponível em <http://www.cress-mg.org.br/publicacoes/Home/Lei/51>. Acessado em 10 jun. 2016.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990** São Paulo: Xamã, 2003

PISTRAKY, 1888, 1940. **Fundamentos da escola do trabalho/** Moisey Mikhaylovich Pistrak; Tradução de Daniel Aarão Reis Filho -3. Ed.-São Paulo: Expressão Popular, 2011.192p.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio integrado**. 2008. Disponível em <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acessado em 28 mar. 2016.

SHAIUM, Rosana G.L, TIBALHI, Elianda. **A formação da identidade do jovem em processo de escolarização**. 2015. Disponível em https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/1.4_65.pdf. Acesso em 12 mar. 2016.

SCHOLDZ, Marcelino. **Tribos urbanas: o que são?** 2012. Acessado em 28.05.2016. Disponível em: <http://cjtuev.blogspot.com.br/2012/06/tribos-urbanas-o-que-sao.html>

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia** / Demerval Saviani. -42. Ed.-Campinas, SP: Autores associados, 2012. -(Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações/** Demerval Saviani- 11. ed.rev-Campinas,SP:Autores Associados,2013.

SOUSA, Davisson C.C.; VAZQUEZ, Daniel A. **Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho.** 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000200409. Acesso em 06 jun. 2016.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **Gramsci: educação, escola e formação – caminhos para a emancipação humana** / Joeline Rodrigues de Sousa- 1 ed.Curitiba: Appris, 2014.

SOUSA, Kamila C, Jaiane A. **OLIVEIRA, JUVENTUDES E CONSUMO: UM ESTUDO EMPÍRICO COM JOVENS DA PERIFERIA DE FORTALEZA.** 2015. Disponível em <http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-127.pdf>

SPÓSITO, Marília. **Juventude e Contemporaneidade: Juventude e políticas públicas no Brasil** – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16)

SALEM, Tania. **“Filhos do milagre”.** *Ciência Hoje*. Volume Cinco, número 25, 1986.

TEIXEIRA, Inês. **Uma carta, um convite.** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo.* - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

THOMPSON, E. P. **“Algunas observaciones...”** *Historia Social*, Valencia, nº; 10. p. 27-32,2015. Tradução disponível no site <http://marxismorevolucionarioatual.org>

WELLER, W. **Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro.** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo.* - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA ELABORADO PELO AUTOR

Entrevistador: nome e idade

E: Como é que vocês se veem daqui há 10 anos?

E:... tu quer entrar na universidade por que? lá

E: quem mais... quer falar sobre a universidade?

E: por que tu quer fazer uma uni/ por que tu acha importante uma

E: por que você... acha que a universidade vai te ajudar... tu quer fazer universidade pra que?

E: agora deixa eu perguntar pra vocês uma coisa assim... é... vocês estão no primeiro ano... do ensino médio... né? Vocês... acham que vocês estão... estão sendo bem... preparados... pra disputar... uma vaga... na universidade?

E: ninguém acha que ta sendo bem preparado?

E: tá, aí... por que vocês acham que vocês tão mal preparados?

E: fala então... tu acha que... a uni/ a escola não ta preparando... pra te fazer o vestibular?

E: olha... muita gente falou da greve... que a greve atrapalhou... que a greve:: prejudicou, né? Aí eu quero fazer uma pergunta pra vocês... agora... por que vocês acham que teve greve?

Entrevistador: qual é a tua avaliação... da escola Mário Barbora

E: bem... fale sobre a escola Mário Barbosa...

E: que que "cê" acha da escola?