

Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio *

Candido Alberto Gomes
Clélia de Freitas Capanema
Jacira da Silva Câmara
Lakné Campbell Cabanelas

Resumo

O artigo analisa as representações de alunos e professores do ensino médio, visando a conhecer motivações, perspectivas e necessidades, bem como as suas relações entre educação e trabalho. Os dados são analisados à luz das principais teorias “ortodoxas” e “heterodoxas” sobre as relações entre educação, ocupação e renda.

O trabalho coteja duas pesquisas: a primeira enfocou docentes e discentes do ensino médio, modalidade educação de jovens e adultos, do maior estabelecimento de ensino do Distrito Federal; a segunda se realizou com os participantes do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM em 2004. A

Candido Alberto Gomes
PhD em Educação, Universidade da Califórnia, Los Angeles
Professor titular fundador da Universidade Católica de Brasília
clgomes@terra.com.br

Clélia de Freitas Capanema
PhD em Educação, University of Southern Califórnia
Professora titular fundadora da Universidade Católica de Brasília
clélia@pos.uch.br;
cleliac@uol.com.br

Jacira da Silva Câmara
Doutora em Educação,
George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University
Professora titular fundadora e diretora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Católica de Brasília
jacira@pos.uch.br

Lakné Campbell Cabanelas
Mestre em Educação,
Universidade Católica de Brasília
Analista em Ciência e Tecnologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
laknet@terra.com.br

primeira se baseou em amostra, enquanto a segunda se aplicou a todos os participantes do ENEM. Em ambos os casos, foram utilizados questionários para a coleta de dados. As conclusões indicam um fosso entre o ensino médio regular e a modalidade educação de jovens e adultos. No primeiro caso, o trabalho que frequentemente retirou os alunos da escola os trouxe de volta a ela. Há, porém, evidências, de menor rigor para os alunos de segunda oportunidade. Na população do ENEM se incluem predominantemente os candidatos prospectivos à educação superior, em muitos casos com dificuldades de escolha profissional. Em ambos os casos, a visão da escola é majoritariamente positiva. Além

* Versão de trabalho apresentado no Congresso Internacional Educação e Trabalho, Universidade de Aveiro, Portugal, maio de 2005.

disso, apesar de haver mais alto nível de escolaridade, a entrada dos jovens no mundo do trabalho tem se tornado crescentemente difícil e mais tardia, levando à conversão do ensino médio em ensino de massa. Os enfoques teóricos e os resultados empíricos sugerem a importância dos enfoques "heterodoxos", que destacam os conceitos de inflação educacional e credencialismo.

Palavras-chave: Representações. Ensino médio. Educação profissional. Educação de adultos. Brasil.

Abstract

Education and work: representations by secondary school teachers and students

This paper analyses the representations by secondary school students and teachers, aiming to identify their motivations, perspectives and needs, as well as relations between education and work. The data were analyzed on the basis of the main "orthodoxical" and "heterodoxical" theories on the relations among education, occupation, and earnings. This work compares data from two research projects: 1) a survey of students and teachers at the largest adult education school in the Federal District; 2) a survey of all the students who voluntarily participated in the National Secondary Education Exam - 2004. The former was sampling-based, whereas the latter covered all the participants. In both cases data were collected by a questionnaire. Results indicate the existence of a social gap between regular secondary education and adult education at the same level. While the students of

the latter often left the school as a result of the need to work, they re-started their education for meeting work demands. However, adult education is less severe and to some extent paternalist. The second population included youths mostly interested in higher education, often with difficulties to select a program related to an occupation. In both cases their vision on the school was predominantly positive. Furthermore, in spite of the average higher level of schooling, entry of youths into the world of work has been increasingly difficult and occurs latter. These are some factors that lead secondary education to reach progressive universalization. Theoretical approaches and empirical results suggest the importance of the "heterodoxical" perspectives, with emphasis to the concepts of educational inflation and credentialism.

Keywords: Representations. Secondary education. Locational education. Adult education. Brazil.

Resumen

Educación y trabajo: representaciones de profesores y estudiantes de la educación secundaria.

Este trabajo analiza las representaciones de estudiantes y profesores de la educación secundaria, con el objetivo de identificar sus motivaciones, perspectivas y necesidades. Los datos fueron analizados bajo la perspectiva de las principales teorías "ortodoxas" y "heterodoxas" sobre las relaciones entre educación, ocupación y renta. El estudio compara dos investigaciones: la primera sobre estudiantes y profesores de

la mayor escuela de educación de adultos del Distrito Federal; la última sobre egresos de la educación secundaria regular, participantes del Exámen Nacional de Educación Secundaria – 2004, de carácter optativo. Mientras la primera se realizó con un muestreo, la última fué universal. En los dos casos se utilizó un cuestionario como instrumento para la recogida de datos. Los resultados indican la existencia de un hiato entre las dos modalidades de educación, regular y dirigida para adultos. En el segundo caso, el trabajo, que frecuentemente fue el factor de la evasión escolar, fue la razón para la vuelta a la escuela. A su status más bajo correspondía una educación menos rigurosa y de algún modo paternalista. En el primer caso, la población incluyó predominantemente candidatos a la educación superior, en muchos casos con dificultades de seleccionar su curso y su ocupación. Ambas poblaciones tuvieron en la mayoría de los casos una visión positiva de sus escuelas. Apesar del acceso hoy a niveles de escolaridad más altos, el ingreso de los jóvenes al trabajo es cada vez más difícil y ocurre más tarde, lo que induce a la universalización de la educación secundaria. Las perspectivas teóricas, así como los resultados empíricos, sugieren la importancia de las perspectivas teóricas “heterodoxas”, con especial énfasis a los conceptos de inflación educativa y credencialismo.

Palabras clave: Representaciones. Educación secundaria. Educación vocacional. Educación de adultos. Brasil.

Afinal, como os alunos vêem o ensino médio? Fala-se em universalização progressiva deste nível de ensino, as matrículas crescem verticalmente, busca-se torná-lo não só mais acessível, mas significativo para o contingente maior de aluno, ele-

vando, ao mesmo tempo a qualidade. Em anos recentes o aumento do alunado se concentrou no ensino regular, todavia, os últimos anos revelam a tendência de incremento maior da educação de jovens e adultos, inclusive a distância (GOMES; CARNIELLI; ASSUNÇÃO, 2004). O que representa a educação de jovens e adultos? Uma forma paternalista de assegurar nova oportunidade de escolarização àquelles que não a tiveram ou que a perderam em virtude do fracasso escolar? O que buscam os alunos e os egressos do ensino médio: uma formação sólida ou um certificado, uma credencial, valendo mais o continente que o conteúdo? Como fica a questão do desemprego juvenil, praga hoje globalizada? Os jovens e adultos buscam o ensino médio porque desejam obter trabalho? Buscam mais escolaridade porque as exigências de escolaridade são maiores, no contexto da inflação educacional (BELLAT, 2006)? Afinal, o que nasceu primeiro: o ovo ou a galinha?

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, da Universidade Católica de Brasília, desde 1998 dedica-se a esclarecer este ponto cego da literatura educacional brasileira: o ensino médio, o ensino do meio, etimologicamente, o que não é de lá, nem de cá; que não é (era) nem educação de massa, nem educação de elite. Os corpos docente e discente da Universidade não pretendem ser um farol na escuridão, mas tencionam, pelo menos, ser vagalumes, chamando a atenção para o fosso da nossa pesquisa: de um lado, o ensino fundamental; de outro, a educação superior. Nos anos que se passaram, pelo menos o hiato ficou menor. Esta bipolarização teria algo a ver com os binômios casa grande e senzala ou sobrados e mucambos?

O caleidoscópio teórico da educação e do trabalho

A inserção do jovem no trabalho não é problema novo para as teorias sociológicas e econômicas. Novas, porém, são as suas manifestações, que variam inclusive conforme as latitudes, caracterizando-se pelo agravamento dos problemas. Em ordem cronológica, o funcionalismo na sociologia e a teoria do capital humano na economia encararam a educação como fruto de um processo crescente de tecnificação e complexificação do trabalho (GOMES, 2004). A educação é sinônima e a base de uma sociedade progressivamente meritocrática. Estudos clássicos assinalavam o forte impacto da primeira ocupação na carreira profissional e, assim, no processo de mobilidade social, bem como a importância predominante da escolaridade para ingressar no trabalho e avançar na trajetória ocupacional. A receita, portanto, era mais e melhor educação.

As chamadas teorias conflitistas na sociologia e “heterodoxas” na economia vieram colocar em dúvida tais afirmações e comprovações empíricas. Mais educação não significa necessariamente avanço para os socialmente menos aquinhoados, porém serve de biombo às desigualdades e de barreira à ascensão social. É o caso das teorias da reprodução e da correspondência, bem como do enfoque do credencialismo, da teoria da fila e da segmentação do mercado de trabalho. A educação não tem o valor absoluto de mérito, porém uma pluralidade de significados a ele opostos. A dualidade dos setores formal e informal, este crescente, sobretudo nos países em desenvolvimento, atualiza e aprofunda a questão.

Comparado a um rito de passagem, segundo fundamentação antropológica, o ingresso do jovem no trabalho apresenta matizes em face dos quais os enfoques heterodoxos se tornam cada vez mais atraentes (GOMES, 1990). Num mundo em que o nível de escolaridade em média aumentou nas últimas décadas e o desemprego juvenil tendeu a crescer, os conceitos de inflação educacional e de escalada de qualificações ocupacionais passam a ter significativo papel a desempenhar, em face de mudanças técnico-funcionais muitas vezes restritas. O mercado, onde as credenciais aparecem como cartas de baralho, é mais comparável a uma arena, onde o crescimento da produtividade leva à exclusão social daqueles que, sob sua ótica, não servem para nada. Diante desse panorama, a atualização teórica é essencial, inclusive para fundamentar propostas concretas, viáveis e operacionais da altermundialização.

Educação e trabalho no sistema educacional brasileiro

Esse caleidoscópio teórico da educação e trabalho, por sua vez, com o girar dos tempos, tem lançado seus reflexos no sistema educacional brasileiro, produzindo variadas combinações de conceitos e práticas pedagógicas, sob a forma de políticas públicas e reformas educacionais, desde o Brasil Colônia. Daí resulta o que se pode denominar de caleidoscópio operacional do binômio educação-trabalho.

Inegavelmente, as demandas para o treinamento e a educação para o trabalho têm variado de acordo com a transformação no perfil do emprego ao longo dos tempos. À época colonial, a aprendizagem na agricultura, nas oficinas de alfaiataria, carpintaria,

sapataria, ferraria e enfermagem não exigia a estrutura de uma escola como a entendemos hoje, mas se limitava a atividades intensivas nas oficinas da Companhia de Jesus. Esta trouxe a experiência de membros leigos europeus para ensinar a homens livres ou a escravos, a índios e negros a construir edifícios, embarcações, sinos, relógios, ferramentas, instrumentos musicais, armas, pólvora, cerâmica, remédios etc.

No Império, aqui estabelecido após a transferência da Família Real Portuguesa, mudanças significativas ocorreram no país, que iniciava atividades industriais, quer no setor estatal, quer no setor privado. A fim de preparar mão - de - obra para a emergente economia, o Estado desenvolveu o treinamento de artífices para as oficinas, fábricas e arsenais, dirigido a crianças e jovens carentes. Foram criados liceus de artes e ofícios em várias partes do país. Em 1881, foi criado o Liceu de São Paulo, primeiro curso aberto a mulheres.

Durante o período chamado Primeira República, de 1889 até 1930, o sistema escolar e a educação profissional ganharam novo formato: verdadeiras escolas técnicas foram criadas pelo Estado do Rio de Janeiro, no mandato do Governador Nilo Peçanha, o qual, alguns anos mais tarde, como Presidente do país, instalaria uma rede de dezenove escolas técnicas. Outras fontes desse tipo de escolas foram a Igreja Católica e as associações ou sindicatos, com a intenção de qualificar e disciplinar os trabalhadores urbanos. Desnecessário dizer que essa educação profissional era endereçada à classe pobre, uma vez que a classe média não aspirava para seus filhos a outras profissões que não fossem as liberais (MANFREDI, 2002).

O período de 1937-1945, no chamado Estado Novo, sob a ditadura de Getúlio Vargas, produziu as Leis Orgânicas, as quais redesenharam os currículos e a articulação entre os cursos, ciclos e níveis do sistema educacional. O ensino médio compreendia cinco ramos: secundário, dirigido ao exame vestibular para a educação superior; o agrícola, destinado a preparar trabalhadores para o setor primário da economia; o industrial, para qualificar pessoal para o setor secundário da economia; o comercial, para treinar pessoas para o setor de serviços; e o normal, para preparar professores para as escolas primárias. Essa estrutura perdeu até 1961, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 4.024/61 (BRASIL, 1961).

Nas décadas de 1970 e 1980, a educação profissional se tornou mais estreitamente ligada aos Programas de Desenvolvimento do Governo Federal. Foi nessa época que se deu a criação do PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra, e do CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional.

Em 1971, durante a ditadura militar, o Brasil, pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), mudou a lógica e a prática da educação para o trabalho, prescrevendo a obrigatoriedade da educação profissional para todo o ensino médio. Faça-se justiça, ainda que tardia, a um grupo de educadores bem intencionados, observando-se que essa postura radical foi de responsabilidade do Congresso Nacional, que modificou o artigo 5º do Ante-Projeto de Lei oferecido pelo Grupo de Trabalho encarregado de prepará-lo para o Ministério da Educação (ROCHA, 1982). Foi

uma ruptura com a tradição. O referido artigo 5º, preparado pelos educadores integrantes daquele Grupo, prescrevia que, conforme as normas de cada sistema, o currículo pleno teria uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo a primeira exclusiva nos anos iniciais do ensino de 1º grau e em seguida predominante, intensificando-se em especial no ensino de 2º grau. Naquele Ante-Projeto, a parte de formação especial do currículo teria o objetivo de sondagem de aptidão e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional **ou aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais** (grifo nosso), no ensino de 2º grau.

Na Lei votada pelo Poder Legislativo e sancionada pelo Presidente da República, nessa parte do artigo 5º, ficou estabelecido que a formação especial, no 2º Grau, fosse **predominante** (BRASIL, 1970, grifo nosso).

Essa modificação no Ante-Projeto foi surpresa para alguns membros do Grupo, que, doutrinariamente, não aceitavam a solução. Outra Lei, dez anos depois, veio corrigir o que a prática demonstraria ter sido um grande equívoco do legislador brasileiro.

Equívoco de vários pressupostos que não se confirmaram: primeiro, a vinculação obrigatória e automática da educação de nível médio ao mercado de trabalho, contrariamente ao discurso que a justificou à época, não retratava o contexto econômico, o qual, supostamente, absorveria a mão-de-obra preparada nas escolas. Segundo, essa compulsoriedade também não correspondia à capacidade técnica e finan-

ceira dos sistemas de ensino por se tratar de ensino de alto custo, que nem o Estado, nem a iniciativa privada suportou, não dispondo de professores capacitados para aquele ensino profissionalizante. Finalmente, formar os jovens para uma profissão de nível médio não correspondia às aspirações da classe média, que busca, preferencialmente, para seus filhos, uma formação de caráter geral, acadêmica e propedêutica aos estudos de nível superior. Assim, a formação profissional que a Lei desejou generalizada para o jovem brasileiro redundou em falseamento, com perda da qualidade da educação.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), vigente desde 1996, objetiva promover a transição da escola para o mundo do trabalho, na mira de um competente desempenho profissional, em níveis que se elevam sucessivamente: educação profissional de nível básico atualmente definido como de “Formação inicial e continuada de trabalhadores”; de nível técnico, com a denominação de “Educação Profissional Técnica de nível médio”; e de nível tecnológico, agora chamada de “Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação”.

Deve-se salientar que a educação profissional no Brasil ultrapassa os limites do sistema escolar convencional. Não é um assunto de interesse apenas de governo ou da classe empresarial. Na medida em que o país aprimora seu processo de democratização, associações, sindicatos, como, por exemplo, a Central Única de Trabalhadores – CUT, e a Força Sindical, empresas, movimentos sociais e igrejas somam esforços com o poder público na preparação para o trabalho. Merece destaque neste

cenário de educação profissional o trabalho desenvolvido pelo chamado Sistema S, incluindo, entre outros, o SENAI – Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial, criado em 1942; SENAC – Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial, criado em 1943; e SENAR – Sistema Nacional de Aprendizagem Agrícola, criado em 1976. Como outras significativas respostas à questão da educação para o trabalho, é de justiça que sejam mencionadas as organizações não-governamentais, incluídas no chamado Terceiro Setor.

O pensamento brasileiro contemporâneo sobre educação profissional está sintonizado com o processo histórico que vive a humanidade, considerado revolucionário pelas mudanças significativas que o caracterizam: na economia, que apresenta novos modos de produção, tecnologias cada vez mais avançadas, altos níveis de competitividade, um mercado de trabalho mais exigente, empresas mais sofisticadas; nas tecnologias de comunicação, que provêm a sociedade com um volume ilimitado de informações que fluem de forma instantânea, graças à tecnologia do satélite sob o conceito de tempo virtual; e também em política, que enfatiza a prática da democracia. É um cenário de profundas mudanças, que mostra uma nova estrutura social, cunhada de várias formas: “sociedade da informação”, “sociedade pós-industrial”, “sociedade pós-capitalista”, “nova Idade Média”, “terceira onda”, segundo Tedesco (1995), invocando autores como Peter Drucker, Alain Minc ou Alvin Toffler; “idade do acesso” (RIFKIN, 2000) e “idade dos extremos” (HOBBSAWN, 1995). Essa nova ordem social tem conseqüências e impactos na formação de recursos humanos e da consciência política dos cida-

dãos, mostrando de maneira irrefutável a importância da educação na produção e transmissão do conhecimento, na incorporação dos valores democráticos, tais como a equidade, a mobilidade social e a crença na necessidade de educação continuada para todos os cidadãos em um mundo em mudança, como fator de sobrevivência da humanidade.

O binômio educação e trabalho não pode ser considerado isolado do conceito de educação integral mas é um aspecto fundamental desse novo mundo e do futuro da humanidade (CEPAL; UNESCO, 1990, p. 175). De diferentes enfoques, esses autores ligam educação ao desenvolvimento econômico e ao poder, à competitividade mundial, à igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, à participação na riqueza nacional, à necessidade de educação continuada, para renovar o conhecimento obsoleto, e à nova categorização do trabalho em: “serviços rotineiros de produção, serviços pessoais e serviços simbólico-analíticos” (REICH, 1994, p. 162). Esse binômio integra o paradigma de educação para este século XXI, baseado no conhecimento, no progresso técnico, na inovação e criatividade para alcançar educação de qualidade, cada vez mais necessária, dadas as conseqüências da nova ordem social na formação de recursos humanos e da consciência política. (ARAÚJO; CAPANEMA, 2003).

Estudo realizado junto a alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos –EJA, em Brasília, Distrito Federal, buscou, assim, identificar e analisar as representações sociais de perspectivas atuais e de futuro dos seus alunos e professores com relação à educação e ao trabalho.

Representações de alunos e professores da educação de jovens e adultos

A pesquisa "Educação de Jovens e Adultos: leniência ou necessidade?" foi realizada na escola que conta com o maior número de alunos matriculados na rede pública do Distrito Federal e os dados foram coletados mediante aplicação de questionários com questões abertas, fechadas e mistas, respondidos por uma amostra aleatória de 30 professores e de 155 alunos concluintes do 3º Segmento da EJA, etapa equivalente ao ensino médio.

Os resultados mostraram que 67,8% dos alunos encontram-se na faixa etária de até 33 anos, o que sugere que o interesse por essa modalidade de educação é maior em grupos etários mais jovens, diminuindo com o avanço da idade. Trabalho realizado por Freitas (2000) já indicava que a EJA tem-se caracterizado por atender mais a jovens do que a adultos. A pesquisa indicou, ainda, que a maioria desses alunos encontra-se engajada em alguma ocupação profissional, com modesto nível de renda.

Por meio das respostas obtidas, pôde-se constatar que 89,0 % dos alunos apresentam experiência escolar pregressa entremeada de insucessos, incluindo, na maioria dos casos, interrupção dos estudos por muitos anos, devido, principalmente, à necessidade de trabalhar.

Para 72,6 % dos alunos a opção que mais influenciou na escolha do curso referiu-se a "trabalho", seja por já terem ocupação profissional e necessitarem de horário flexí-

vel, seja por acreditarem que o curso poderá lhes proporcionar uma melhoria salarial ou por representar um instrumento para uma rápida inserção no mercado de trabalho. Singularmente, foi possível observar que o motivo "trabalho", que os afastou da escola, foi o mesmo que os fez retornar.

Assim como seus pares do ensino regular, a maioria dos alunos entrevistados (72,9%) também almeja um diploma universitário. Foi possível verificar que mesmo aqueles que vêm o curso freqüentado como instrumento de ascensão profissional, ou de rapidez para ingresso no mercado de trabalho, também aspiram aos estudos superiores. Com efeito, pesquisa realizada por Castro (1980) já demonstrava que o ingresso no curso superior motiva a maioria dos alunos do ensino médio. Franco e Novaes (2001), em pesquisa a respeito de representações de jovens no ensino médio, comprovam esse resultado.

De acordo com as opiniões apresentadas, 27,7% consideraram o curso ótimo e para 54,8% o curso é bom. Entre os alunos, 91,6% afirmaram que o curso atende às suas expectativas e 92,9% disseram recomendá-lo. A maioria dos alunos que recomendam o curso o faz pela oportunidade de retomada dos estudos e qualidade do corpo docente.

Todos os professores entrevistados preenchem as exigências da legislação quanto à formação profissional, isto é, todos têm formação adequada à função que exercem. Os docentes apresentaram um vasto elenco de sugestões para a melhoria das condições de ensino no estabelecimento, com especial ênfase para a formação continuada no exercício da profissão, investimento em materiais didáticos e redução do número de alunos em sala de aula.

Quanto à primeira sugestão, considerando-se que a formação inicial não é definitiva e não se conclui, há que se levar em conta a necessidade de formação continuada dos professores no exercício da profissão. Com relação a esse aspecto, Veiga (2003, p. 9) assim se manifesta:

Enquanto a formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, a formação continuada centra-se nas necessidades e situações vividas pelos docentes.

A necessidade da formação especializada, mostrada pelos professores, também é tema do Parecer 11/2000 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000), da Câmara de Educação Básica, que estabelece as diretrizes curriculares para a EJA, ao afirmar que a formação do professor dessa modalidade de educação deve abranger não apenas os requisitos necessários aos profissionais do magistério regular, mas deve também conter uma formação específica que o alunado da EJA requer.

Embora exista interesse teórico sobre o assunto, por parte dos órgãos competentes, na prática observou-se, em nossa pesquisa, que 76,7 % dos docentes entrevistados declararam que tais cursos não lhes têm sido proporcionados.

As outras sugestões mais representativas apresentadas pelos docentes – investimento em material didático e redução do número de alunos em sala – fazem lembrar que as restrições financeiras e dificuldades pelas quais passam grande parte das nossas escolas têm levado a prática docente a privilegiar aulas expositivas.

Se, por um lado, reivindica-se uma redução do número de alunos por sala como melhoria do curso, sob o ponto de vista econômico este tem sido tema de interesse mundial. A literatura especializada, ao enfocar o assunto, considera essencial que certo número de alunos por turma constitua fator importante para a redução dos gastos públicos em todos os níveis de ensino, ao mesmo tempo que a redução do número de alunos não assegura necessariamente aumento da qualidade (CARNOY, 2003; GOMES, 2004).

Quanto às questões propostas - leniência ou necessidade da Educação de Jovens e Adultos – os estudos permitiram concluir pelas duas alternativas. Leniência na medida em que, no afã de proporcionar aos seus alunos o que lhes faltou na época apropriada, deixa de exigir frequência mínima às aulas e admite tempo ilimitado para a conclusão do curso, o que, além de onerar o sistema escolar, pode se transformar num facilitário indesejável, que não é benéfico para os alunos. É necessidade, pois objetiva resgatar um direito subtraído, buscando suprir escolaridade, educação para o trabalho e proporcionar educação de cidadania, representando uma última chance aos que as ela recorrem.

Representação de jovens do ensino médio regular

Esta parte do trabalho tem por base os resultados de um questionário socioeconômico aplicado aos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, realizado no dia 31 de agosto de 2004. Trata-se de exame facultativo destinado aos alunos concluintes ou egressos do Ensino Médio, com o objetivo de oferecer uma re-

ferência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho; estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade ou complementar aos exames de acessos aos cursos profissionalizantes pós-médios e à educação superior. Cabe esclarecer que, sendo um exame voluntário, nele podem inscrever-se egressos de diferentes anos e, também, concluintes da educação de jovens e adultos, todos tendo em vista a obtenção do acesso à educação superior e a bolsas de estudo. Entretanto, o ENEM se caracteriza primordialmente como instrumento de avaliação de alunos do ensino médio regular. Assim, este trabalho não reivindica a comparabilidade dos dois conjuntos de dados. Seria o caso de afirmar, com a indispensável prudência, que são espelhos aproximados, porém parcialmente distorcidos, dos alunos do ensino regular no Brasil (caso do ENEM) e dos alunos do ensino médio, modalidade de educação de jovens e adultos, do maior estabelecimento de ensino do Distrito Federal.

O questionário, composto de 205 perguntas, foi aplicado a 1.035.642 alunos, dos quais 1.002.593 entregaram o questionário com pelo menos uma questão respondida. O referido questionário possibilitou conhecer as representações desses jovens, que acabaram de concluir a educação básica, no que diz respeito à aprendi-

zagem no ensino médio, condições que a escola oferece e qualidade dos professores que nela atuam. Seus valores e expectativas foram também objeto de itens do instrumento de coleta de dados.

O questionário foi organizado em 11 (onze) grupos, nos quais encontravam-se questões com enfoques diferenciados. Os grupos foram assim constituídos: 1) Aspectos da escola; 2) Atividades extracurriculares¹; 3) Opinião sobre os professores; 4) Maior contribuição do ensino médio; 5) Principal decisão após o ensino médio; 6) Planejamento futuro; 7) Profissão que escolheu seguir; 8) O que ajudou na decisão pela profissão; 9) Preparo para conseguir emprego; 10) Nota para a formação obtida e 11) Preocupação prioritária.

No espaço restrito de um artigo, não é possível analisar ou tecer considerações sobre todas as respostas obtidas por meio das 205 questões. Dessa forma, optamos por discutir, mais detalhadamente, aquelas que tratam da avaliação sobre os aspectos da escola e aquelas que mostram a opinião dos alunos sobre os professores. Entre as questões desses dois grupos, são discutidas apenas aquelas que expressam maior nível nos diferentes contínuos apresentados para os respondentes, tais como: “bom a excelente”, “regular a bom”, “insuficiente a regular” e “sem resposta ou inválidos”. Outras variações como: “ajudou muito”, “não ajudou”, “sim” e “não” foram também apresentadas.

Antes de tudo é importante salientar que os alunos assinalaram como prioritárias as preocupações com as drogas e a violência,

¹ Segundo os estudiosos em currículo, tudo aquilo que é realizado pela escola faz parte do currículo, logo, não existem atividades extracurriculares e sim atividades extra-classe – aquelas realizadas fora da sala de aula.

apresentando um percentual de 23 % dos respondentes. A segunda preocupação é com o meio ambiente com 19,3 %, seguida pela preocupação com a pobreza, as favelas e os meninos de rua por 19 % dos alunos. Já a situação econômica do país preocupa prioritariamente a apenas 17 % dos participantes.

No grupo 1, que trata de questões relacionadas à avaliação sobre aspectos da escola, encontram-se incluídas aquelas que consideramos voltadas diretamente para a cognição – aprendizagem de conhecimentos e conteúdos –, enquanto outras estão ligadas a meios usados para favorecer e/ou enriquecer a aprendizagem, como: o acesso a computadores; condições dos laboratórios, das salas de aula e o uso da biblioteca.

Questões sobre valores e expectativas fazem também parte desse grupo, embora a maioria de questões dessa natureza encontrem-se no grupo 3, que trata da opinião dos alunos sobre os professores.

Assim, no que se refere à liberdade que teve para expressar suas idéias, 50,8% dos jovens assinalaram “regular a bom”; 23% assinalaram “bom” a “excelente” e os demais 25% consideram “insuficiente” e “regular”. Somando-se os 50,8% dos que consideram “regular” e “bom” com os 23% que assinalaram “bom” e “excelente”, vamos encontrar um total de 73,8% de jovens que avaliaram este aspecto da escola entre “bom” e “excelente” e “regular” e “bom”, o que pode ser considerado um resultado bastante satisfatório. Isso significa que, de acordo com os respondentes, parece que a escola caminha na direção de um trabalho menos autoritário, possibilitando ao aluno uma participação mais efetiva. Por outro lado, 44% dos jovens avaliaram como “in-

suficiente” e “regular” a capacidade que a escola tem de levar em conta seus problemas pessoais e familiares. Vale destacar que esta foi a única questão, deste grupo, que obteve maior frequência dos conceitos “insuficiente” e “regular”. Este fato é preocupante, particularmente quando entendemos que problemas pessoais e familiares estão entre aqueles que interferem no processo de aprendizagem do aluno, podendo levá-lo à repetência e até mesmo à evasão.

Nesta mesma linha dos valores e na avaliação “regular” e “bom”, questões como: respeito aos alunos - 54,9 %; convivência entre alunos – 53 %; iniciativa da escola para apoiar a resolução de problemas de relacionamento entre alunos e professores – 50,6 % e a escola leva em conta suas opiniões – 49,5 % foram as que mais se destacaram.

Questões voltadas para o conhecimento e sua aprendizagem, com avaliação “regular” e “bom”, situam-se, de modo geral, entre um pouco mais e um pouco menos da metade dos respondentes.

As questões com seus respectivos percentuais assim se apresentam: capacidade de a escola relacionar os conteúdos das matérias com o cotidiano – 53,5 %, capacidade de a escola avaliar seu conhecimento, o que você aprendeu – 53,2 % e, nas aulas são discutidos problemas da atualidade – 45,1 %.

O ensino da língua estrangeira não satisfaz à expectativa de 45,8% dos alunos egressos do ensino médio, que o avaliaram como “insuficiente” e “regular”. A localização das instituições, entretanto, agrada a 50,9 % do total dos respondentes.

Ainda no grupo 1, das 4 (quatro) questões voltadas para meios usados pela escola, que favorecem e/ou enriquecem a aprendizagem, duas delas são avaliadas como “regular” e “bom”. As condições das salas de aula – 51,5 % - e biblioteca da escola – 45,5 %. Este fato é surpreendente e bastante positivo quando com muita frequência encontramos salas de aula em condições deploráveis e uma biblioteca sem nenhuma expressão dentro da escola. Por outro lado, o acesso a computadores e outros recursos de informática e as condições dos laboratórios foram avaliados como “insuficiente” e “regular” com os mesmos percentuais – 62,7 %. Sabemos todos que hoje, mais do que nunca, esses dois elementos são prioritários para a iniciação científica do aluno.

Apesar de existir um grupo (grupo 3) que solicita opinião sobre os professores, no grupo 1 duas questões estão a eles relacionadas e receberam avaliação “regular” e “bom”. São elas: o conhecimento que os professores têm das matérias e a maneira de transmiti-lo, com 57,1 %, e a dedicação dos professores para preparar aulas e atender aos alunos – 53,7 %.

As avaliações dos alunos, ou seja, suas opiniões sobre os professores, no grupo 3 do questionário, são bastante positivas. Os professores têm respeito – 90,2 %; são preocupados e dedicados – 75,9 %; têm autoridade e firmeza – 66,6 %. Os professores também não são indiferentes, nem ignoram a existência do aluno – 88,3 %; não são autoritários, nem abusam do poder – 86,8 % e; os professores também não são distantes, nem têm pouco envolvimento – 74,5 %.

Nas questões ligadas ao planejamento futuro (grupo 6) dos concluintes e egressos

do ensino médio que participaram do ENEM em 2004, 63 % almejam um diploma universitário para conseguir um bom emprego. Apenas 10 % preferem abrir um negócio próprio e outros 10% disseram que tentarão passar em algum concurso e trabalhar no setor público. As profissões que mais atraem são aquelas ligadas às Ciências Biológicas e da Saúde, opção de 24,3 %, embora 25,6 % tenham se declarado indecisos.

Dos jovens que escolheram a carreira, 19,2 % disseram a escola ajudou pouco e outros 40,9 % que a escola não ajudou. Para eles, os meios de comunicação influenciaram mais na decisão que os pais. Esses fatos mostram a grande influência da mídia nas decisões dos jovens brasileiros, colocando nos meios de comunicação uma grande responsabilidade. Conforme estabelecidos no início deste item, foram discutidos, mais detalhadamente, os resultados de dois dos onze grupos que constituíram o questionário. Questões consideradas relevantes que integraram os demais grupos foram também discutidas, tentando apresentar um cenário constituído pelas representações dos alunos do ENEM 2004.

Conclusão

As duas pesquisas resenhadas denotam a dualidade estrutural da sociedade brasileira, com a divisão entre a escola de educação geral para os nossos filhos e a escola de segunda oportunidade, para os filhos dos outros. Como a pontuação no ENEM concorre para o ingresso na educação superior, seus examinados não representam o universo, mas uma amostra enviesada, composta por numerosos alunos que estudam numa escola propedêutica, em grande parte alheia ao mundo do trabalho, longe, portanto, de um

ensino médio de massa, embora este se encontre em expansão. Seu foco é a continuidade dos estudos, mas, ainda assim, é elevado o número de indecisos quanto à ocupação, enquanto a influência da mídia se revelou maior que a da escola e dos pais. Deve-se recordar que, no Brasil, a educação superior seleciona desde o início para as carreiras profissionais, com *numerus clausus* de vagas. Aparentemente o ensino médio regular passa ao largo das necessidades profissionais e pessoais dos alunos. De outro lado, na EJA o trabalho que subtrai o aluno da escola (ou, pelo menos, diante do seu fracasso reiterado, pode ser uma saída honrosa) é o mesmo que a ela o devolve. O trabalho agudiza a consciência de que é preciso aumentar a escolaridade. A necessidade de certificação é uma plataforma de avanço na carreira profissional e de superação da pobreza. Ao mesmo tempo, no fosso que separa a escola dos nossos filhos da escola dos filhos dos outros, há sugestões de que o paternalismo do facilitário torna a educação de jovens e adultos uma oportunidade mais diluída. Dá menos a quem tem menos, reforçando as disparidades sociais.

Qual o significado da educação? Especialmente na EJA, é a busca de uma base de educação geral para o trabalho já aprendido ou para novo trabalho? Busca

de credenciais para tentar se manter no nível ocupacional ou ascender? Pára-que-das ou trampolim? Seja mais plausível uma explicação teórica ortodoxa ou heterodoxa, de qualquer forma a busca de mais escolaridade pelas novas gerações reflete uma escalada de qualificações do trabalho, que torna as credenciais educacionais uma moeda de valor cada vez menor. Daí tanto o retorno à educação de segunda oportunidade, como a busca da educação superior e a própria expansão acelerada da matrícula do ensino médio. Conforme resultados de outras pesquisas dos projetos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília, a dificuldade de o jovem obter trabalho sem o curso médio completo, isto é, sem o respectivo certificado, leva muitos jovens, apesar das necessidades econômicas, a permanecer em compasso de espera até completar este nível de escolaridade. O certificado é, pois, fundamental e as exigências são crescentes. Se este é o resultado de perfis ocupacionais mais complexos ou da inflação educacional, é uma questão a ser apurada mais aprofundadamente por outras pesquisas. De qualquer modo, parecemos longe de um ensino médio democrático, capaz de atender às necessidades do grupo cada vez maior a que se destina. Este pode ser um indício de que o credencialismo leva a palma sobre a funcionalidade.

Referências

- ARAÚJO, B.; CAPANEMA, C. F. Market-education: the impact of this binomial in the training of teachers: a strategy in the Federal University of Bahia, Brazil. In: POPOV, N. (Ed.). *Comparative education in teacher training*. Sofia, Bulgária: Bureau for Educational Services, 2003. v. 2, p. 39-42.
- BELLAT, M.-D. *L'inflation scolaire: les disillusiones de la méritocratie*. Paris: Du Seuil, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Ensino de 1º e 2º graus: atualização e expansão*. Rio de Janeiro: Setor de Artes Gráficas da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca, 1970.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Col. 1, p. 63-77.
- _____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Col. 1, p. 27.833.
- _____. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Retificação 28 dez. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextosIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 24 mar. 2006.
- CARNOY, M. *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília, DF: UNESCO Brasil, IPE, 2003.
- CASTRO, C. M. et al. *O enigma do supletivo*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1980.
- CEPAL; UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília, DF: IPEA, INEP; CEPAL, UNESCO, 1995.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. *Pareceres ...*, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2006.
- FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens de ensino médio e suas representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 167-183, mar. 2001.

FREITAS, M. V. Jovens no ensino supletivo: na escola e na rua. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOMES, C. A. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 2004.

_____. *O jovem e o desafio do trabalho*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1990.

_____.; CARNIELLI, B. L.; ASSUNÇÃO, I. R. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004.

HOBSBAWN, E. *Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Participantes do ENEM 2004 avaliam escolas*. Brasília, DF, 4 fev. 2005. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news05_02a.htm . Acesso em: 11 fev. 2005.

MANFREDI, S.M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

REICH, R. B. *O trabalho das nações*. São Paulo: Educator, 1994.

RIFKIN, J. *La era del acceso: la revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós, 2000.

ROCHA, A. B. S. Exposição. In: ANAIS DO SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE, 1982, Brasília. *Anais ...* Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1982. p. 74-94.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas de análise da formação de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTR-OESTE, 6., 2003, Campo Grande. *Anais ...* Campo Grande, MS, 2003.

Recebido em: 03/03/2006

Aceito para publicação em: 30/03/2006