



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARIA AURILENE DE DEUS MOREIRA VASCONCELOS

JOVENS E PROJETOS DE FUTURO: NARRATIVAS DE ALUNOS EGRESSOS DA
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PAULO PETROLA

FORTALEZA

2014

MARIA AURILENE DE DEUS MOREIRA VASCONCELOS

**JOVENS E PROJETOS DE FUTURO: NARRATIVAS DE ALUNOS EGRESSOS DA
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PAULO PETROLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Orientadora: Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

V451j Vasconcelos, Maria Aurilene de Deus Moreira

Jovens e projetos de futuro: narrativas de alunos egressos da Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola / Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos, 2014.
144f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

Área de Concentração: Educação

Orientação: Profa. Dra. Celena de Maria Veras Sales.

1. Educação Profissional – Fortaleza (CE). 2. Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola – Egressos - Narrativas pessoais. 3. Juventude - Condições sociais – Fortaleza (CE). 4. Estudantes – Entrevistas – Fortaleza (CE). 5. Estudantes do ensino profissionalizante - Atitudes– Fortaleza (CE). I. Sales, Celena de Maria Veras (Orient.). II. Título

CDD 370.71081310905

MARIA AURILENE DE DEUS MOREIRA VASCONCELOS

**JOVENS E PROJETOS DE FUTURO: NARRATIVAS DE ALUNOS EGRESSOS DA
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PAULO PETROLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Francisca Rejane Bezerra de Andrade
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus.

Aos meus pais (*in memoriam*).

A Linhares, companheiro de todas as horas.

Aos meus filhos, Filipe e Gabriel.

AGRADECIMENTOS

Sinto-me devedora a muitas pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização dos textos que compõem esta dissertação. Reconheço em cada uma a colaboração valiosa para que eu pudesse reelaborar minhas próprias ideias e aqui expô-las, ainda que os deslizes sejam de minha inteira responsabilidade. Àqueles que compartilharam comigo desta caminhada, agradeço:

A Deus, o meu reconhecimento como presença e fonte inspiradora de força, fé e sabedoria que me conduziram na travessia da pesquisa.

Aos meus pais, que, mesmo em outra dimensão, estiveram presentes nesta caminhada.

Às minhas irmãs, irmãos, sobrinhos e parentes, que sempre deram crédito aos meus projetos de vida.

À professora Dra. Celecina de Maria Veras Sales, minha orientadora, pelo orquestrar do ensinar-aprender suave e perfumado que me conduziu a ouvir novas melodias.

À amiga, colega de faculdade, companheira de luta, irmã de horizontes Bernadete Porto, pelas aprendizagens de vida e pela ajuda e colaboração com críticas e sugestões a este trabalho.

A Jovita Cavalcanti, amiga eterna, sempre disponível a ajudar, com quem divido reflexões profundas da nossa existência humana.

À professora Dra. Maria Nobre Damasceno, pelo carinho compartilhado, pelo incentivo contínuo. A ela, minha eterna gratidão e admiração.

A Núbia, prima, irmã, amiga, companheira de sempre, que tanto me incentivou nessa perspectiva de realização de um mestrado.

A todos os jovens, alunos e egressos da Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola, que me ensinaram a ver o mundo com outros olhos e me fizeram acreditar que ainda é possível sonhar.

Aos professores e coordenadores da escola, que, de maneira direta ou indireta, me incentivaram e apoiaram nas horas de ausências, nas reflexões que tivemos sobre o nosso fazer pedagógico: Mary Praciano, Josemary Alcântara, Angela Collyer, Paulo Gadelha, Amadeus Pongitori, Vanessa Goes, Adriano Carneiro, Kiarely, Larissa Lins, Mazio, Raquel, Alexandre Magalhães, Cleison Diniz, Karine Sousa, Zilma, Anderson, Graça Melo, Ricardo, Doralice, Jean, Clemilton, Deivid, Nilza, Luiziani Gonçalves, Célia Augusta, Daniele.

Aos funcionários da escola, que durante estes dois anos de estudos me apoiaram e, através de suas atividades diárias no chão da escola, colaboraram para a execução deste trabalho. Minha gratidão também pela confiança depositada em mim: Andreia, Ercília, Sr. Alexandre, Sr. Cleber, Soninha (Flor do Dia), D. Lourdes, Sr. Claudio, Fábria, Marlene, Silvani, Emília, D. Angélica, Antônia, Nete.

Às amigas e colegas de trabalho Vitória, Corina, Beth e Ana Maria, pela confiança e carinho em todos os momentos.

A Karol, uma pessoa especial que passou na minha vida e sempre esteve disponível para ajudar.

Ao professor Afonso (meu eterno afilhado), pela forma calorosa como acolheu minha solicitação para traduzir meu resumo em inglês, meu agradecimento especial.

A Lidiane, amiga e companheira de mestrado, por todas as horas que me ajudou e orientou na condução de minha pesquisa e que, apesar da amizade recente, demonstrou sempre muita atenção e presteza em colaborar.

A Erbeni, pela disposição, carinho e consideração em colaborar com seus conhecimentos em informática sempre que solicitei.

À Secretaria de Educação Básica do Ceará, pelo apoio e incentivo durante estes anos de estudo, liberando-me para as aulas do mestrado.

Aos meus filhos, Filipe e Gabriel, por me permitirem vivenciar e compreender o verdadeiro sentido do amor incondicional.

A Linhares, companheiro, amigo, amante, marido, pai, profissional, por todas as vezes que me conduziu no caminho da aprendizagem, por me ajudar no cotidiano familiar. Minha mais profunda gratidão à luz da lição de que me tornei melhor e mais feliz por aprender com sua presença.

“Não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática. A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, e os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Os contextos sociais, políticos e econômicos, mediados pela aleatoriedade e contingências da sociedade contemporânea, interferem sobremaneira nas relações da juventude com a educação escolar e perspectivas juvenis e, por conseguinte, nas trajetórias biográficas dos jovens. Este estudo objetiva conhecer as perspectivas e projetos de futuro dos jovens egressos da Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola e descobrir os “mundos de vida” desses jovens, seus percursos e suas perspectivas de futuro em tempos de instabilidades e incertezas, de tensão entre o presente e o futuro, de laços persistentes de dependência e de anseios insistentes de autonomia. Para isso, definiu-se a Pesquisa Qualitativa como abordagem para a investigação buscando um método que permitisse o diálogo mais próximo com os sujeitos envolvidos, adotando, assim, a Entrevista Narrativa. Os resultados encontrados na pesquisa revelam que os projetos de vida que os jovens idealizam nem sempre coincidem com seus itinerários biográficos. As transições dos jovens para a vida adulta não são apenas determinadas pela educação, formação, participação no mercado de trabalho; são também configuradas pelas vicissitudes de suas vidas, as quais são cíclicas, de percursos sinuosos, caminhos incertos e algumas vezes precisam ser retomadas. Suas transições para a vida adulta e profissional são atravessadas por sucessivas mudanças transitórias.

Palavras-chave: Juventude. Projeto de futuro. Escola.

ABSTRACT

Social, political and economic context mutually counteracted by the contemporary society randomization and contingencies, interfere excessively in the youth relations with school education and juvenile perspectives therefore in their biographical trajectories. This study intends to know the future perspectives and projects of the egresso students of the Paulo Petrola State School of Professional Education. This study also intends to discover the way of living of those young people, their trajectories and outlook in a period of instabilities and uncertainties, and of tension between present and future in times of persistent action of dependence and of constant aspiration of autonomy. For that purpose we defined the Qualitative Research as a way of investigation looking for a method that provided the best dialogue with the involved actors, using this way the Narrative Interview. The results joined to the research revealed that the idealized youth life projects not always coincide with their biographical itineraries. The youth transitions to adult life are not only determined by education, character formation and participation on the business market. They are also determined by their life circumstances that are cyclical, of sinuous trajectories, of uncertain ways and sometimes they need to be retaken. Their transitions to professional and adult life are characterized by successive transitory changes.

Keywords: Youth. Future Project. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Fortaleza com destaque para a Barra do Ceará	25
Figura 2 – Avenida Vila do Mar	26
Figura 3 – Praia das Goiabeiras	26
Figura 4 – Encontro das águas do Rio Ceará com o mar	27
Figura 5 – Rio Ceará	28
Figura 6 – Ponte do Rio Ceará	28
Figura 7 – Localização da escola na comunidade	29
Figura 8 – Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola	30

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos matriculados por ano na EEEP Paulo Petrola	73
Tabela 2 – Inserção dos jovens egressos nas universidades e no mercado de trabalho	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMI	Ensino Médio Integrado
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HGF	Hospital Geral de Fortaleza
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação Básica do Ceará
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TPV	Temáticas, Práticas e Vivências
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PERCURSOS METODOLÓGICOS	23
2.1	Os Percursos de uma Trajetória Metodológica	24
2.2	A Pesquisa Qualitativa na Perspectiva da Entrevista Narrativa	35
2.3	O Reencontro com os Jovens Egressos	40
2.4	Os Sujeitos da Pesquisa	43
2.4.1	<i>João</i>	43
2.4.2	<i>Maria</i>	44
2.4.3	<i>Thiago</i>	44
2.4.4	<i>Pedro</i>	44
3	TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	46
3.1	Breve histórico da Educação Profissional no Brasil	46
3.2	A Proposta do Ensino Médio Integrado	54
3.3	O “Caso” do Ceará e a Proposta do Ensino Médio Integrado	63
3.4	A Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola e sua Proposta Pedagógica	71
4	LABIRINTOS DE VIDAS: PERCURSOS E NARRATIVAS DOS JOVENS DAS GOIABEIRAS	82
4.1	“Trabalhando com Vidas Humanas ou Consertando Máquinas”: Trajetórias de um Jovem no Mercado de Trabalho	83
4.2	Abrindo as Janelas da Alma	93
4.3	Um Modo de Vida Peculiar: Encaixotando Calçados e Sonhos	102
4.4	Retirando “Mapas” do Pensamento: “Aí eu Penso: Deixa eu Ir pro Meio do Mundo Mesmo”	116
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	130
	ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR	135
	ANEXO B – LEI DE CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	141
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE	142
	ANEXO D – PORTARIA DE MATRÍCULA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	144

1 INTRODUÇÃO

“Dizem que quando alguém não tem nada que
dar te oferece o futuro...”
(Benjamin Prado)

Esta pesquisa foi realizada entre os anos de 2012 e 2014 e intitula-se “Jovens e Projetos de Futuro: Narrativas de Alunos Egressos da Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola”. Conhecer os projetos de futuro dos jovens egressos da referida instituição através de narrativas de suas histórias de vida configurou-se como objetivo geral da pesquisa.

O interesse por este tema traz resquícios dos diversos percursos de minha vida, desde a formação acadêmica e exercício do magistério até as relações ombreadas com as pessoas de minha convivência diária. A seguir, venho apresentar um pouco desse percurso no decorrer deste texto.

Na grande maioria das vezes, quando vamos expor publicamente sobre nossa trajetória profissional, lamentavelmente o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica, nas titulações adquiridas e nas experiências vividas na área da profissão. Fica de fora, como algo sem importância, a nossa presença no mundo. É como se a nossa atividade profissional não tivesse nada a ver com as outras experiências da vida de criança, de jovem, com nossos sentimentos mais intrínsecos e arraigados, sonhos, medos e desejos (FREIRE, 2007).

É comungando com esse pensamento de Freire que compreendo não ser possível separar a minha trajetória profissional daquela que venho sendo como pessoa, como mulher, professora, mãe; daquilo que venho construindo ao longo de minha existência pessoal e humana, pois é a partir dessa interação que me movo e me desenvolvo na busca da construção de significados da realidade.

O encontro com Freire (2007) fez-me compreender que não é possível entender-me apenas como profissional, como pertencente a uma classe ou uma raça; mas entende-se também, por outro lado, que minha posição social, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos e ignorados na análise do que sou, do que faço e do que penso, como também não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança.

Assim, vim traçando as linhas e percursos da vida e me fazendo no mundo, me tornando humana, no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação diária, na observação atenta às coisas e às pessoas, na troca de experiências, nas buscas das leituras persistentes do conhecimento teórico, no diálogo e respeito às diferenças e principalmente no posicionamento político diante da vida.

Desde cedo, busquei compreender e conhecer melhor a forma como a realidade ia se desenhando para mim ou como eu a desenhava e logo me inclinei, ainda sem muita consciência política do que fazia, para ouvir, escutar e olhar as questões sociais da realidade que me envolvia. Meu olhar sempre estava inquieto e atento para as desigualdades sociais que, já naquela época, início dos anos de 1980, se apresentavam de forma tão cruel no país.

Essas inquietações me conduziram a buscar um curso na área das Ciências Humanas e foi assim que, em 1985, ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O curso proporcionou-me conhecer novos horizontes e ampliar percepções e reflexões que foram se consolidando e fortalecendo uma concepção de mundo que ajudou a me posicionar diante dele. Paralelamente iniciei minhas primeiras experiências profissionais ensinando em uma escola pública para jovens e adultos, começavam ali meus primeiros passos no envolvimento com a educação.

Da sala de aula percorri, também, espaços e experiências profissionais na função de coordenadora pedagógica e orientadora escolar. Vale ressaltar que essas experiências ocorreram tanto em escolas públicas quanto particulares de Fortaleza. Atualmente, encontro-me na Direção Geral de uma escola de educação profissional no referido município desde o ano de 2008.

Posso, assim, afirmar que as experiências vividas ao longo desses anos me possibilitaram formular ideias, conceitos e pensamentos questionáveis, os quais foram refeitos, alguns ficaram perdidos no tempo passado, outros foram totalmente desconstruídos. É dentro dessa compreensão que fui me construindo como pessoa humana, jovem, mulher, mãe, professora, coordenadora, diretora e, como diria Pais (2003), fui percebendo que os cursos de vida são caminhadas nas quais os trajetos percorridos se vão enrolando sobre si mesmos, carregando-se no dorso dos caminhantes, de percursos transformam-se em bagagens, em capital adquirido.

Com o decorrer dos anos e alargamento da experiência profissional e pessoal, foi possível constatar uma variedade e riqueza de questões cruciais, como a discrepância entre o ensino público e privado no país; as desigualdades sociais que assolam nossa sociedade; o descaso das autoridades, bem como da sociedade civil para com os menos favorecidos, que

mereciam reflexões acerca da minha ação cotidiana no chão da escola, as quais, desde cedo, me conduziram a assumir uma postura ideológica em defesa da escola pública de qualidade e a um compromisso social em favor dos pobres.

Em 2008, assumi o cargo de Direção Geral da Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola (EEEP Paulo Petrola), inserida numa comunidade de periferia da cidade de Fortaleza na Barra do Ceará, mais especificamente no conjunto das Goiabeiras. Seu entorno caracteriza-se por ser uma região de muita pobreza e miséria, sendo palco de grandes índices de violência, criminalidade, tráfico de drogas e prostituição de menores. A população, em sua maioria, trabalha nas áreas da construção civil, da pesca artesanal, do trabalho doméstico e do pequeno comércio, caracterizados como mercado informal (Projeto Político Pedagógico da EEEP Paulo Petrola).

“Projeto de vida”, “sonhos” são expressões bastante utilizadas na formação dos jovens alunos e na proposta pedagógica da escola. Esses conceitos têm um valor relevante para a escola, pois é através deles que se desenvolve a concepção de preparação para o futuro vindouro dos jovens alunos. Segundo Pais (2005), o futuro é o tempo que parece legitimar a razão de ser do sistema de ensino — esta é a crença generalizada, ao predicar-se que ele permite a “formação dos futuros homens do amanhã”. Assim, a meta da escola é o futuro, bem como a sua finalidade: formar futuros cidadãos, pais de família, profissionais, líderes, dirigentes. Nessa compreensão, os jovens seriam seres em trânsito, onde o seu presente estaria atrelado ao seu futuro.

Os jovens, ao entrarem na escola, começam a desenhar seus “projetos de vida”, a elaborar projeções de futuro, a fazer reflexões de suas posturas diante do mundo e a buscar conhecer a realidade em que vivem. Para isso, a escola contempla em sua Matriz Curricular algumas disciplinas relevantes que tratam da formação integral do aluno, entre elas: Projeto de Vida; Mundo do Trabalho; Formação para Cidadania; Temáticas, Práticas e Vivências; Projetos Interdisciplinares. Essas disciplinas compõem os componentes curriculares das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará (Ver Anexo A).

Com o passar dos anos e da convivência com aquela comunidade, comecei a questionar-me acerca das promessas divulgadas pela instituição, pelas mídias. As famílias buscavam um futuro melhor para seus filhos — longe das drogas, da criminalidade, diferente também da “sina” que a sociedade profetizava quase como certa nas vidas deles —, ou seja, os pais dos alunos tinham na escola a crença de seus filhos não terem as mesmas profissões que eles: pedreiros, serventes, pescadores, domésticas. Os jovens também vislumbravam um futuro promissor, faculdade, emprego fixo, formal e de carteira assinada.

A partir dessas expectativas e à medida que os alunos foram concluindo os cursos técnicos de nível médio, meus questionamentos foram se avolumando: Numa sociedade em crise, desemprego, subemprego, mercado volátil, instabilidades, há lugar para sonhar e projetar futuro? É dentro desse contexto que se iniciam minhas inquietações, as quais me motivaram a buscar compreender o papel social que meu trabalho estaria trazendo para a formação humana e profissional daqueles jovens.

Se, de um lado, eu percebia a força motivadora do jovem ao buscar a Escola de Educação Profissional de Ensino Médio e, com ele, todo o leque de expectativas alimentadas por suas famílias, de outro, entendia também que a escola não daria conta das mudanças dessa realidade sozinha.

Compreendendo que todo conhecimento é um processo em construção, saí em busca de constituir o meu, não como único e verdadeiro, mas, sim, repleto de questionamentos para melhor compreender e contribuir com essa realidade. Assim, recorri à academia em busca de criar condições necessárias para a constituição de um profissional intelectual engajado com os menos favorecidos. Percebendo que não há vida na imobilidade e não me acomodando às estruturas sociais injustas, comecei a estudar e pesquisar os projetos de futuro daquela parcela da juventude pela qual desenvolvi sentimentos de responsabilidade diante do papel que ocupava.

Dentre os diversos desafios que o problema me apontava, destaquei alguns: Seria eu apenas um instrumento a mais nas mãos da ideologia dominante? Estaria eu criando falsas expectativas naqueles jovens? Onde eles estão? O que acontece com aqueles que não se inseriram nas universidades ou no mercado de trabalho? Até que ponto a escola os estaria levando a terem aspirações incompatíveis com suas reais oportunidades? Seus projetos de vida foram realizados?

Falar em perspectivas juvenis e educação remete a uma compreensão epistemológica da realidade social contemporânea. Atualmente, vivemos em um mundo globalizado, uma aldeia complexa que a cada dia se transforma, em uma velocidade extrema, para satisfação dos interesses de uma classe dominante e hegemônica comandada pela lei de mercado flexível e volátil. Compreender essa complexidade social não seria possível se não promovesse um encontro com um quadro de referências teóricas para entender melhor os projetos de futuro dos jovens egressos da referida instituição.

Saviani (2011) vem alertando sobre a crise para a juventude contemporânea quando reconhece que o indivíduo terá de exercer sozinho sua “capacidade de escolha” visando adquirir meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. Para o

autor, o que o jovem de hoje espera das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida apenas como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para as competições pelos empregos disponíveis.

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade. Porém, somente isso não garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual de desenvolvimento capitalista, não há empregos para todos. A ordem econômica atual assenta-se na exclusão. Portanto, boa parte daqueles que conseguem uma determinada formação ou atingem a idade para ingressar no mercado de trabalho fica excluída.

Em sua compreensão, Saviani chama a atenção para o cuidado devido com a educação escolar, pois esta estaria preparando jovens para, mediante cursos dos mais diversos tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, ensinando-lhes a introjetarem em suas consciências a responsabilidade por essa condição.

Em contato com Ramos (2011), a autora reforça a concepção acima ao afirmar que os valores difundidos pelo ideário neoliberal são baseados na teoria do capital humano e na “pedagogia das competências”, cujo princípio é a adaptabilidade do indivíduo às mudanças, às incertezas e flexibilidade do capital. Isso inclui também estar preparado para o desemprego, o subemprego, o trabalho autônomo e informal.

Nessas condições, as escolas tornam-se espaços para reprodução das desigualdades sociais e culturais, porque o conhecimento repassado para os jovens é organizado para satisfazer aos interesses de um grupo hegemônico. Os saberes desse grupo permeiam as práticas e falas escolares e conseguem imprimir saberes universais a contextos particulares que envolvem conceitos de submissão, autoridade, competências individuais, regras e convenções na intenção de produzir jovens “eficientes e competitivos”.

Aparentemente há coerência na relação entre melhor qualificação e maior empregabilidade. Contudo, é incoerente desarticular as políticas de emprego e renda das políticas sociais. Os discursos neoliberais propagam a ideia de que os jovens estão desempregados por falta de qualificação, ocultando a face perversa do mercado. A possibilidade de empregar-se não decorre apenas das qualificações dos jovens, mas também das condições e necessidades da realidade social e laboral.

Oliveira (2003), ao analisar essa relação, percebe a complexidade da situação e reconhece que o processo de desenvolvimento do sistema vigente aponta para a redução da capacidade de absorção da mão de obra disponível. Para o autor, continuar insistindo no discurso neoliberal de que apenas a qualificação profissional representa a única saída para os

jovens menos favorecidos implica ocultar que as impossibilidades de inserção no mercado de trabalho não decorrem da incapacidade dos mesmos, mas são consequências de um modelo de sistema que tem como base o aumento da exclusão.

O mais preocupante nessa realidade é o que se passa a configurar como expectativa de futuro para essa parcela significativa da população. Tal preocupação tem como reflexo o questionamento da função da escola contemporânea, seja ela profissional ou não. Assim, vários são os autores que vêm tratar dessa questão, dentre eles Canário, Arce, Leccardi, Saviani, Frigotto, Dayrell, Carrano, Pais, Sales.

A democratização do ensino e das escolas conjugada com a crise no mundo do trabalho, de acordo com Canário (2008), tende a aumentar a discrepância entre o aumento de diplomas escolares e a diminuição de empregos correspondentes. Em sua compreensão, esse fato origina uma desvalorização dos diplomas escolares.

Pais (2005, p. 323) refere-se a esse fenômeno como sendo preocupante e relevante para reflexões ao afirmar:

o que acontece é que a escola tem vindo a funcionar como um fator de contenção artificial do desemprego, “parque de estacionamento” de potenciais desempregados. Contudo, a percepção que alguns jovens têm de certificação escolar é a de “cheques pré-datados”, sem valor no presente e, possivelmente, sem valor no futuro.

O efeito perverso dessa contenção é bem claro: aumenta-se o nível de qualificação e de certificação e, paralelamente, diminui-se o número de emprego. Às portas de um mercado de trabalho saturado, jovens ficam sem saber como terem acesso a ele. Diante das dificuldades que enfrentam, alguns permanecem dependentes da família ou descobrem “meios” para de alguma forma sobreviverem.

Nessa discursão, Arce (2009) vem questionando a perda de força da educação no imaginário juvenil como elemento de mobilidade social, diante de uma sociedade que apresenta um esgotamento no mundo do trabalho. O autor também aborda como questão central as concepções homogeneizantes sobre a juventude que constroem esquemas interpretativos supostamente “universais” e não consideram as heterogeneidades internas ou mesmo as profundas desigualdades sociais. Em sua compreensão, assim como na dos demais autores citados, a condição juvenil é polissêmica e representa uma construção social.

Segundo Dayrell e Carrano (2003), uma das maneiras mais conhecidas de perceber os jovens é a que enxerga a juventude em sua condição de transitoriedade, onde o jovem é um “vir a ser”, tendo na projeção do futuro a confirmação do sentido das suas ações no presente. A juventude é vista como uma etapa, uma fase da vida de “preparação” para a

vida adulta. Essa concepção está muito marcada na ideologia escolar, pois, conforme os autores,

[...] em nome do “vir a ser” do aluno, traduzidos no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, bem como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. (DAYRELL; CARRANO, 2003, p.2).

Nessa percepção, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, ou seja, ela é vista como algo que ainda não se chegou a ser, negando o presente vivido.

Sales (2010, 2011), em pesquisas recentes sobre as perspectivas de futuro dos jovens, vem apresentando suas inquietações acerca das resiliências que estes encontram diante da sociedade contemporânea. Fazendo uma analogia da realidade atual com a vida circense, a autora brinca com as palavras e questiona os desafios enfrentados pelos jovens ao buscarem sua inserção num futuro marcado por incertezas e riscos, expressando assim suas angústias e reflexões:

A perspectiva de futuro é conseguir chegar com vida do outro lado da corda bamba, é vencer os riscos dos saltos mortais que precisa dar para sobreviver. É, também, representar papéis tendo que se fantasiar e fazer cambalhotas para ser aceito com sorrisos. É, ainda, ser engolido pelos animais que não conseguiu domar. Diante desse quadro circense, o real e o imaginário se confundem, e, como diz Foucault, o que fazer de si mesmo? (SALES, 2010, p.1).

São essas questões que me mobilizam a desenvolver esta pesquisa, a buscar conhecer os percursos traçados pelos jovens egressos diante da realidade contemporânea. Compreendendo que uma parcela significativa da juventude brasileira encontra-se perdida no seu próprio mundo, desorientada num tempo ocioso e propício a marginalização, violência, subemprego. Ainda é muito predominante, em nossos dias, a imagem de jovens que assustam e ameaçam a “integridade” da sociedade. Dificilmente esses jovens são vistos como sujeitos capazes da ação propositiva.

Diante dessas leituras, ampliam-se meus horizontes e compreensão acerca dos impasses e conflitos da realidade social, econômica e cultural enfrentada pelos jovens, especialmente pelos mais pobres. Como os jovens egressos da Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola vêm enfrentando as vicissitudes do mundo atual? Quais seus projetos de futuro? O que os espera após a conclusão de um curso técnico? Como esses jovens se inserem no mercado de trabalho, na universidade? Assim, defini jovens egressos da EEEP Paulo Petrola os sujeitos para a investigação, com o objetivo de conhecer seus projetos de futuro diante de uma realidade tão adversa.

Percebe-se que, para os jovens pobres, a situação é mais complexa, pois seu acesso às possibilidades desta sociedade globalizada é dificultado em todos os âmbitos, tanto na escola quanto no mercado de trabalho. A qualificação ou formação, quando vem, está associada às incertezas; quanto à integração desta à oportunidade no mercado de trabalho, esta vem associada à ideia do subemprego ou a sua precarização. Assim, hoje a escola e o trabalho já não representam mais para os jovens elementos de motivação para suas expectativas em relação ao futuro.

Leccardi (2005), ao definir a noção de futuro como sendo o espaço para a construção de um “projeto de vida” e, ao mesmo tempo, para a definição de si, pois projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também quem se será, questiona seu significado diante de uma realidade dinâmica, imediatista e volátil. Segundo a autora, na sociedade contemporânea ocidental há cada vez menos espaço para dimensões como segurança, controle, certeza; surgindo uma nova percepção do conceito de futuro, sendo este marcado por ideias de incertezas e indeterminações e governado pelo risco.

Dessa forma, comungo com essas concepções ao trazer para minha pesquisa a compreensão da conceptualização que encara as diferentes formas de juventudes — expressas no plural —, heterogêneas; essa diversidade se materializando nas diversas condições de cada sociedade e/ou grupos (etnias, religiões), na riqueza e complexidade de gêneros, bem como nos diversos espaços geográficos percorridos pelos jovens. É dentro dessa ótica que trabalhei ao longo de minha pesquisa, compreendendo a complexidade e a riqueza sociológica a que a noção de juventude está atrelada e dialogando com autores que comungam com essa abordagem construtiva histórica e social da juventude.

Portanto, recorri a uma metodologia que possibilitou uma maior aproximação dos sujeitos pesquisados e encontros com autores como Damasceno (2005), Sales (2005), Bauer e Gaskell (2008), Jovchelovitch (2002), Germano (2008), dentre outros. Optei por trabalhar com a Pesquisa Qualitativa e o método da Entrevista Narrativa.

Compreendi no diálogo com os autores que a Pesquisa Qualitativa é indispensável quando os assuntos pesquisados demandam um estudo fundamentalmente interpretativo e subjetivo. Assim, necessitei de uma abordagem que valorizasse as perspectivas dos sujeitos envolvidos, os significados que eles atribuíssem às coisas e à vida. Porém, também compreendi, ao longo da pesquisa e no diálogo com Pais (2011), que a vida dos jovens egressos da referida escola não segue trajetórias lineares. Os relatos de vida, apesar de sua aparente linearidade, são pedaços de memórias e lembranças de vidas dinâmicas, inconstantes e cíclicas.

Durante a pesquisa, utilizei-me de alguns procedimentos para coleta dos dados, tais como análise documental dos relatórios e documentos da escola, bem como da própria Secretaria de Educação Básica do Ceará; conversas informais com as coordenadoras escolares; e, mais enfaticamente, análise das entrevistas narrativas dos jovens egressos.

As entrevistas gravadas seguiam as orientações do método de Schutze, que sugeria reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva do sujeito tão diretamente quanto possível. Considerada uma forma de entrevista não estruturada e de profundidade, é motivada por uma crítica ao modelo pergunta-resposta. Assim, as entrevistas conduziram-me a entender melhor a perspectiva dos jovens quando estes se utilizavam de suas próprias linguagens espontâneas na narração dos fatos.

No caso da pesquisa realizada, houve uma intenção consciente de fugir do excesso de diretividade das entrevistas estruturadas. Necessitava ouvir, compreender e sentir a fala dos jovens — o propósito do estudo não reside na pretensão de representação de uma população com o objetivo de generalização de resultados. Ao contrário, procurei aprofundar o nível de conhecimento das realidades cuja singularidade é, por si, significativa.

No primeiro capítulo deste trabalho, intitulado “Percurso Metodológicos”, apresento os primeiros passos na construção de uma metodologia que atendesse ao objeto e aos propósitos da investigação. Discorro também acerca de minha trajetória, de minha formação e envolvimento com a educação pública. Ainda nesse capítulo, destaco a relevância da Pesquisa Qualitativa e do método da Entrevista Narrativa para a “escuta” atenta das narrações e falas dos jovens pesquisados em busca de compreender e conhecer melhor seus projetos de futuro, bem como refletir a prática e ação pedagógica da escola em destaque. Encerro o capítulo descrevendo o reencontro com os sujeitos e apresentando-os ao leitor.

O capítulo seguinte, denominado “Trajetórias da Educação Profissional”, destina-se a discutir os percursos da educação profissional no país. Início trazendo autores como Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Sergio Buarque de Holanda, Dermeval Saviani, Caio Prado Júnior, dentre outros, para fazer uma reflexão acerca do processo de constituição da sociedade brasileira e conseqüentemente da educação no país, para logo em seguida fazer uma conexão com a formação profissional. Nesse capítulo ainda abordo a proposta do Ensino Médio Integrado na contemporaneidade, a qual procurou romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional no país; em seguida venho apresentando o “caso” Ceará e a proposta do Ensino Médio Integrado; e encerro descrevendo a Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola, palco que dá origem a esta pesquisa.

Início o terceiro capítulo apresentando os jovens entrevistados, contando um pouco de suas histórias através de seus próprios relatos de vida, buscando a partir dos seus discursos desvendar seus percursos. O capítulo intitula-se “Labirintos de Vidas: Percursos e Narrativas dos Jovens Egressos das Goiabeiras”. Nele, à medida que vou apresentando as histórias dos jovens, vou também costurando suas falas com os autores estudados, construindo diálogos, retomando conceitos e categorias.

Por fim, encerro com as considerações finais do trabalho, onde trago minhas descobertas, que, apesar de ainda inconclusas, conduziram-me a reflexões acerca da problemática em pauta. Na ocasião, estabeleço um diálogo com os jovens egressos da escola e convido-os a percorrermos um caminho na trajetória da perspectiva da esperança, a qual se deposita na possibilidade de uma nova realidade que se supõe ser possível mesmo que não a conheçamos.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

“Numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação.”

(Lévi-Strauss, 1975)

O presente capítulo tem como objetivo principal apresentar os caminhos metodológicos traçados nesta pesquisa, bem como justificar as opções e escolhas dos sujeitos elencados neste trabalho. Assim, começo o capítulo abordando a forma como iniciei os primeiros ensaios na construção de uma metodologia que melhor atendesse ao objeto e seus propósitos, delineando os caminhos metodológicos, os quais, algumas vezes, vale-se dizer, foram sinuosos e incertos para uma pesquisa acadêmica.

Em seguida, destaco a relevância da abordagem da Pesquisa Qualitativa, por entender que ela possibilita uma maior aproximação e escuta dos sujeitos, bem como porque os procedimentos dessa abordagem, mais atentos à pluralidade de construções de sentidos, levam a adquirir uma percepção mais holística dos problemas sociais (GROULX, 2010). Ainda neste momento, irei expor a importância do método da Entrevista Narrativa para a investigação e o valor da subjetividade das histórias de vida dos jovens envolvidos na pesquisa. Assim, através de suas falas, busco compreender melhor seus sentimentos e emoções e refletir sobre a prática e ação pedagógica da EEEP Paulo Petrola.

Compreendendo a necessidade de revelar mais detalhadamente os momentos da pesquisa, discorro meu reencontro com os jovens egressos, descrevo essas percepções com subjetividades e emoções, porém também analiso teorias que embasaram minha prática como pesquisadora. Para mim, este foi o momento mais rico da pesquisa, quando eu e os pesquisados nos encontramos, trocamos aprendizagens. Ali não mais se encontravam diretora e aluno, naquele momento o encontro ocorria entre os sujeitos, homens e mulheres portadores da “vocação ontológica de ser mais” (FREIRE, 1978).

Finalmente, para encerrar o capítulo, descrevo as histórias de vida dos sujeitos entrevistados. Apresento, assim, os personagens principais desta pesquisa para que o leitor possa conhecê-los. *A priori*, eles são apresentados de forma sucinta; em capítulo posterior, suas biografias serão descritas de forma detalhada, destacando relatos importantes para a investigação da pesquisa.

2.1 Os Percursos de uma Trajetória Metodológica

Normalmente, os primeiros passos para adentrar na pesquisa acadêmica e científica é buscar um campo, um local para a pesquisa, bem como um “problema” para se estudar e analisar. Confesso que esse não foi o meu caso, pois convivía diariamente com uma riqueza e variedade de situações complexas e inusitadas na relação ombreada, lado a lado, com jovens de uma periferia de Fortaleza, portanto, rodeada de inquietações no tempo e no espaço, quando tive a oportunidade de estudar e refletir meu próprio espaço de trabalho. Assim, não precisei ir ao encontro do meu objeto de pesquisa, mas simplesmente observá-lo mais de perto, com o olhar minucioso e o estranhamento atento do pesquisador, e, conforme dele fosse tomando distância, alcançar a sua significação mais profunda.

Ao longo de minha vida acadêmica e profissional, sempre estive envolvida com a área da educação, como foi relatado na introdução deste trabalho. Em 2008, resolvi ingressar na seleção de diretores de escolas de educação profissional do Ceará. Naquela época, era coordenadora pedagógica de uma escola pública estadual de Fortaleza.

O projeto do Governo do Estado do Ceará de implantação das Escolas de Educação Profissional teve início nos primeiros meses do referido ano, por volta dos meses de abril e maio, foi quando ocorreu o processo de seleção dos gestores, os quais foram selecionados através de entrevistas, análise de currículo e participação em uma formação para análise comportamental. Assim, naquela época, primeiro semestre do ano de 2008, foram selecionados 25 diretores em todo o estado, e eu estava incluída entre os selecionados. Vale ressaltar que seis destes pertenciam à capital e os demais, aos diversos municípios do estado.

Após a seleção, cada um de nós deveria implantar a proposta de Ensino Médio Integrado em seus municípios, regiões e realidades distintas, tendo como desafio maior, na minha compreensão naquele momento, o de conquistar jovens para essas escolas técnicas profissionais. Falo em conquista porque o ano letivo já havia iniciado nas escolas regulares e teríamos que começar as aulas em agosto do mesmo ano. Na ocasião, os jovens já estavam matriculados em suas escolas com vínculos estabelecidos entre seus pares e professores, com projetos estruturados e aprendizagens conquistadas. Portanto, era um desafio bastante complexo para nós que acabávamos de ser selecionados para um projeto que também estava iniciando e que representava, tanto para nós como para a própria Secretaria de Educação do Estado do Ceará, algo desafiador.

Assim, saí em busca de conhecer minha nova realidade e parti para visitar e conhecer as escolas regulares da Barra do Ceará, região onde fui indicada para implantar uma das 25 escolas profissionais do estado.

Localizada no extremo oeste da cidade de Fortaleza, a Barra do Ceará encontra-se na região litorânea e possui uma área de 385,64 ha, reúne setenta e seis mil e duzentos (76.200) habitantes. Dentre estes, vinte e dois mil quinhentos e setenta e sete (22.577) são jovens, sendo sete mil trezentos e oitenta e dois (7.382) na faixa etária de 15 a 19 anos, oito mil e quinze (8.015) na faixa etária de 20 a 24 anos, sete mil cento e oitenta (7.180) na faixa etária de 25 a 29 anos, representando um dos bairros de maior população jovem da capital (IBGE, 2010).

Figura 1 – Mapa de Fortaleza com destaque para a Barra do Ceará



Fonte: Google Maps.

O bairro também é destaque entre os demais com relação às taxas de jovens analfabetos da população acima de 15 anos de idade, ocupando a posição de 1º lugar da cidade. Segundo dados do Censo de 2010 do IBGE, a Barra do Ceará contém o maior número de pessoas jovens analfabetas acima de 15 anos, com um total de 4.952, o que equivale a 9,14% de jovens analfabetos nessa faixa de idade. Vale-se dizer que, de acordo com o Censo, é considerado analfabeto todo indivíduo que não possui nenhuma instrução escolar, ou seja, não sabe ler nem escrever um simples bilhete.

Os dados do IBGE (2010) também revelam que é nessa região que se concentram as maiores proporções de jovens na extrema pobreza, com um total de 4.808, ou seja, 6,64% dos jovens da região. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do bairro é de 0,432, bem

abaixo da média da capital, que é de 0,754, sendo considerado “muito baixo” na escala de classificação da Organização das Nações Unidas (ONU).

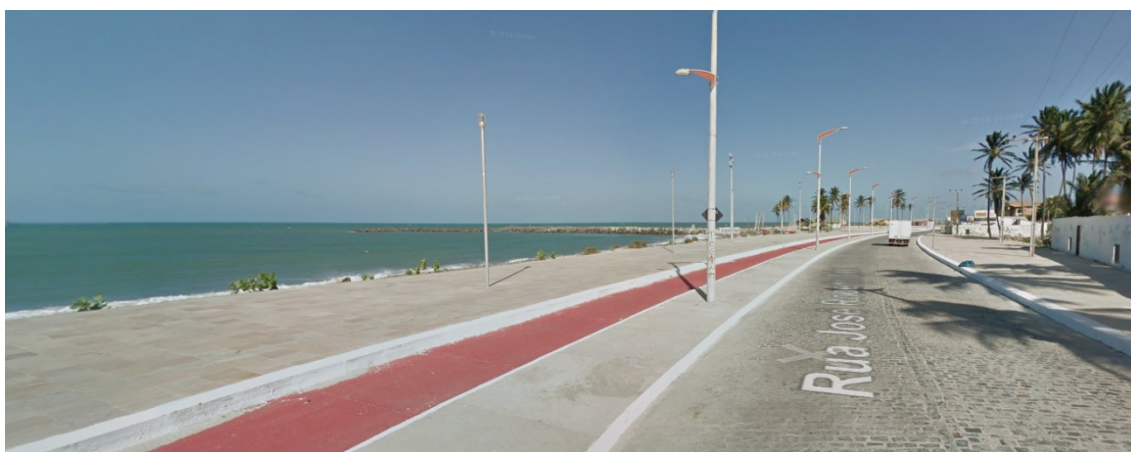
Atualmente, o bairro foi beneficiado com o projeto de uma longa avenida de pista dupla com nome de Av. Vila do Mar, que interliga todos os bairros costeiros da zona oeste, começando da Barra até o antigo “Autódromo da Leste-Oeste”, no bairro do Jacarecanga.

Figura 2 – Avenida Vila do Mar



Fonte: Google Maps.

Figura 3 – Praia das Goiabeiras



Fonte: Google Maps.

Hoje, a Barra do Ceará, apesar de suas belezas naturais e artístico-culturais, configura-se entre os bairros mais violentos da capital, com um alto índice de homicídios registrados. Os principais problemas que assolam o bairro são a prostituição infantil, o tráfico de drogas e os frequentes assaltos. Esses dados são encontrados facilmente nas estatísticas locais, bem como na fala dos sujeitos da pesquisa, como João.

[...] lá na minha rua, meu bairro, ele é bem precário, você vê muitas crianças, hoje em dia eu vejo muitas crianças na minha idade ou até mais nova, envolvido com assalto, envolvido com uso de drogas, com vendas de drogas... (João, jovem de 19 anos, técnico de Enfermagem do HGF de Fortaleza)

Figura 4 – Encontro das águas do Rio Ceará com o mar



Fonte: Google Maps.

Assim também descreve essa realidade e expressa seus sentimentos sobre o bairro outra jovem aluna da EEEP Paulo Petrola:

Por ser o marco zero de Fortaleza, a Barra do Ceará traz consigo uma história com mais de 400 anos, segundo pesquisadores. É no encontro do rio com o mar que este bairro nasce, embora seja o mais antigo de Fortaleza tem ainda hoje as belezas que inspiram poetas, apesar da crescente violência.

Já dizia Gonçalves Dias na Canção do Exílio, “Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá, as aves que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá”.

As palmeiras continuam aqui e as aves ainda cantam, mas têm seu lindo canto abafado por gritos, sirenes de policiais, choros, ecoar de tiros e vozes pedindo justiça.

Fruto de uma desigualdade social e uma baixa escolaridade junto com influência do meio em que vivem, uma parcela dos jovens desse bairro cresce entre a ameaçadora violência, e muitos apesar das oportunidades que existem, “escolhem” fazer parte da criminalidade. Essas pessoas sem acompanhamento nem rumo na vida, veem como única opção ingressar no mundo do crime.

Não se pode mais andar tranquilo, aproveitando o tempo e as paisagens da Barra do Ceará, hoje muitas estão pichadas e destruídas.

Antigamente, era comum ver pessoas andando pelas ruas e praças, apreciando uma boa conversa na calçada e sem medo de atender um simples telefonema em qualquer horário ou lugar.

Hoje não se pode nem pensar em fazer isso, sair de casa já é expor-se ao perigo, assaltos são frequentes e segurança só têm aqueles cujas condições lhes permitem pagar.

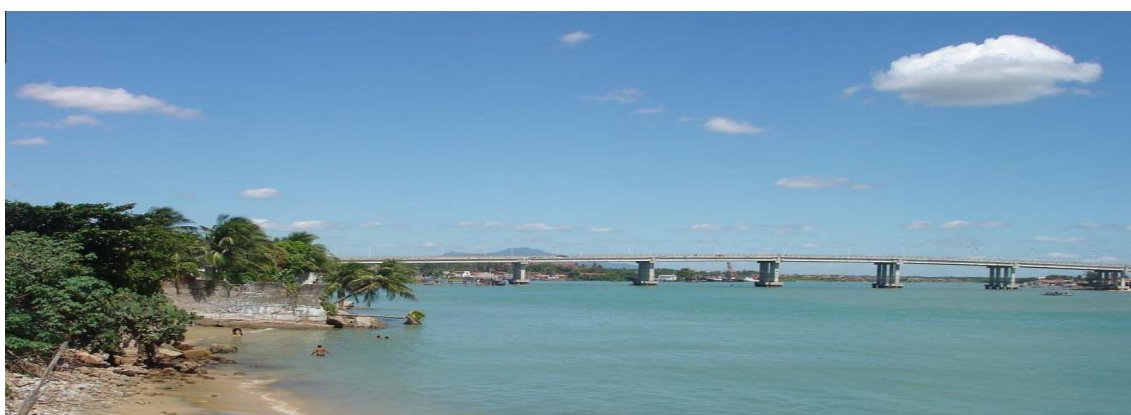
À medida que o tempo passa, os moradores da Barra do Ceará nem sequer notam o que tem de bom e belo no seu bairro, andam preocupados e alertas o tempo todo com suas vistas focadas em qualquer pessoa que esteja ao seu lado. O medo está presente tanto quanto a vontade de ver a mudança acontecer.

Não é de se admirar que muitos sintam falta da segurança de anos atrás, pois quem um dia chamou atenção por suas belezas naturais, físicas e por ser o berço de Fortaleza, está chamando atenção por sua violência em noticiários locais. Não

esqueçamos dos primores que aqui existem, para que possamos declamar tal como Gonçalves Dias o orgulho que sentimos por morar nessa terra chamada de Barra do Ceará (Ananda Karen, 3º ano do curso de Eventos).

Apesar dessa realidade, a região é famosa por seu valor histórico e cultural, pois foi nessa área que nasceu a capital do estado. Possui duas praias ao longo de sua parte costeira com largas faixas de areia clara e fofa, sendo a primeira chamada de praia das Goiabeiras e a segunda, Praia da Barra. Esta última vem de encontro ao Rio Ceará, de onde se pode admirar o mais belo pôr-do-sol de Fortaleza.

Figura 5 – Rio Ceará



Fonte: Google Maps.

Figura 6 – Ponte do Rio Ceará



Fonte: Google Maps.

A escola na qual fui assumir a função de direção localiza-se nessa região, mais especificamente no Conjunto das Goiabeiras.

Figura 7 – Localização da escola na comunidade

Fonte: Google Maps.

Assim, na busca de conhecer essa nova realidade, percorri várias escolas públicas estaduais e municipais da região e, em contato com os diretores das instituições, percebi que o processo não seria nada fácil. A princípio, observei logo de imediato a desconfiança no projeto e não me senti bem aceita. Alguns dificultavam meu acesso à escola e aos jovens, pois acreditavam que eu estaria ali para levar seus “melhores” alunos — essa era a compreensão incorreta que aqueles profissionais de educação tinham da proposta em destaque, a qual hoje compreendo de forma mais clara.

Apesar da rejeição de alguns colegas de trabalho, nisso incluo diretores, coordenadores e professores, divulguei o projeto para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental com fôlderes, panfletos, cartazes e convoquei seus pais para uma reunião com o objetivo de divulgar a proposta de uma escola em tempo integral e com curso técnico profissional integrado ao Ensino Médio Regular. Em seguida, os alunos se inscreviam para a escola definindo o curso técnico de sua preferência, preenchendo formulários adequados e entregando-me documentos obrigatórios. Para minha surpresa, o interesse dos pais e dos alunos foi grande e em todas as reuniões as salas ficaram lotadas; a comunidade buscava algo novo para seus filhos já tão desacreditados da escola pública.

Nessa época, junho de 2008, a escola ainda estava em fase final de construção. O prédio estava vazio, sem mobília, sem equipamentos, sem um telefone para contato com os pais. Eu estava sozinha nesse processo.

Figura 8 – Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola



Fonte: Google Maps.

Os documentos e formulários dos inscritos ficavam comigo, e eu os analisava na minha casa. Às vezes, brincava e dizia que meu carro era o escritório. Nessa fase, ainda não contava com ajuda de ninguém, pois não tinha coordenadores, nem professores, nem funcionários, porém isso não era obstáculo para mim. Ao contrário, sentia-me motivada e desafiada a ir ao encontro da realidade e dos anseios dos jovens daquela região. O trabalho fascinava-me, algo me fazia acreditar no que estava fazendo, e confiava firmemente que trazia uma proposta nova e cheia de esperanças para aquela parcela da juventude inserida numa região de grandes índices de violência e vulnerabilidade. No total, quase 500 jovens inscritos para os cursos técnicos de Enfermagem, Turismo e Informática e apenas 135 vagas ofertadas, sendo 45 por curso.

Em diversas ocasiões em contato com os alunos da escola, em reuniões com o corpo docente ou mesmo com as famílias dos alunos, deparei-me com o descrédito da perspectiva de futuro daqueles jovens. Assim, busquei apreender o desconhecido, o incerto, e saber o que “eu” — naquele momento representando a instituição escolar — estava construindo naquelas almas, naqueles jovens grávidos de expectativas de futuro, de esperanças e sonhos.

No final de 2011 formou-se a primeira turma com 120 jovens. Juntamente com essa turma, nesse momento da história da escola, comecei a questionar-me acerca do que aqueles jovens iriam enfrentar lá fora. A sensação era de incertezas do porvir, e, dessa forma, se concretizavam as minhas inquietações iniciais. Então procurei responder à seguinte questão: quais as perspectivas e projetos de futuro daqueles jovens diante de uma sociedade em crise?

Imbuída da curiosidade investigativa e da eterna procura pelo conhecimento, fui buscar algumas categorias teóricas na tentativa de melhor conduzir-me na pesquisa. No diálogo com autores como Pais, Saviani, Frigotto, Dayrell, Paulo Freire, Ramos, Leccardi, Damasceno, Sales, Carrano, Canário, Arce, dentre outros, pude discutir a epistemologia necessária para minha investigação. Esses conhecimentos foram se somando aos meus, os quais, envoltos de emoções e intuições, conduziram a escolha do campo de pesquisa; assim, defini a Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola como espaço de investigação.

Meu envolvimento com o campo, sem dúvida, está impregnado de sentimentos elaborados conscientemente (ou não) durante minha convivência com a realidade. No entanto, esse fato, entendo eu, não compromete o rigor e a seriedade da pesquisa. Sendo assim, busquei o amparo do conhecimento para citar diversos autores que comungam dessa ideia.

Neste sentido, Goldemberg (1999) afirma que a escolha de um assunto para a pesquisa científica não surge espontaneamente e não nasce da noite para o dia. Ao contrário, ela decorre de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, essa escolha é, pois, fruto de determinada inserção do pesquisador na realidade social. Trivinos (1987) também reforça esse pensamento quando coloca que um investigador, ao iniciar qualquer tipo de busca, parte premunido de certas ideias gerais e que é impossível que ele inicie seu trabalho em busca de verdades despojado de princípios, sentimentos e emoções de sua realidade. Portanto, acredito que minha aproximação com o objeto pesquisado não será impeditiva para a realização da investigação nem comprometerá o caráter rigoroso da metodologia adotada, pois foi a partir dela que nasceu este problema, o qual me lança em busca de compreender e conhecer o “lugar” de onde falam, sentem e sonham esses jovens.

Minayo (1996) afirma que nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática. Também Brito e Leonardo (2001), compreendendo que a aproximação do pesquisador não compromete a seriedade e rigorosidade da pesquisa, afirmam que “as abordagens qualitativas trazem um grau de exigência grande para o trato com a realidade e sua construção justamente por postularem o envolvimento do pesquisador” (p.34).

Dessa forma, envolvida com a prática e embasada da teoria, busquei pesquisar os jovens egressos da EEEP Paulo Petrola, conhecer onde estão, quais suas realidades atuais após a conclusão de um curso técnico profissional, saber quais suas perspectivas para o futuro. Para isso, necessitei recorrer a dados estatísticos da escola e da Secretaria de Educação do Estado e fiz um trabalho de campo para coletar todas as informações necessárias dos jovens que haviam concluído seus estudos.

A partir do levantamento do trabalho de campo, com os dados encontrados na secretaria da escola, resolvi optar por um ano específico para elaborar minha pesquisa e dedicar-me na busca dos contatos desses alunos. Dentre os anos pesquisados, optei por estudar o de 2012, por compreender que esse ano estaria com seus dados mais consolidados, já que os alunos não estariam temporalmente tão distantes para contatos e muitos também ainda estariam em busca de concretizações de seus projetos de futuro.

Com as turmas de 2011, já mais distantes no tempo, seria mais difícil retomar contato com os alunos egressos; alguns constituíram famílias, outros já não moram nas redondezas. Com relação às turmas de 2013, considero-as bastante recentes para objeto de estudo, pois os alunos concluíram o curso em março deste ano.

Dessa forma, após delimitar o ano da pesquisa, parti para a próxima etapa, a qual seria, naquele momento, juntamente com minha orientadora, definir os critérios de escolha dos sujeitos, pois a turma de 2012 encerrou com 110 jovens técnicos profissionais. Então veio o questionamento: como selecionar os jovens para a pesquisa e entrevista? Quais critérios estabelecer?

A etapa seguinte foi analisar a realidade dos jovens. Para isso, contei com a ajuda dos indicadores da escola, coletei todos os dados dos alunos — endereço, telefone, notas de desempenho acadêmico —, consultei também os coordenadores escolares para conhecer um pouco mais o perfil daqueles jovens e cruzar esses dados com os dados de inserção no mercado de trabalho ou na universidade. Assim fui definindo quais, dentre tantos, seriam mais adequados aos meus objetivos e viáveis para estabelecer contato.

De acordo com a realidade e meus objetivos, consegui definir alguns jovens dos três cursos ofertados pela escola; para isso, foram interessantes as conversas informais que estabeleci com as coordenadoras para conhecer um pouco o perfil dos jovens. Os dados fornecidos me fizeram perceber que alguns dos alunos com bom desempenho na escola não estavam inseridos no mercado de trabalho e que outros com baixo desempenho acadêmico estavam nos postos de trabalho, ainda tinha aqueles que estavam nas universidades, que vinham driblando a vida e conseguindo um bom posicionamento na sociedade.

Talvez para mim fosse mais prático pesquisar os egressos que estavam bem colocados na sociedade e no mercado, porém busquei compreender e sentir o paradoxo da lógica convencional, busquei ir mais além e investigar o estranho, o diferente, o fora da norma. Assim foi que defini os critérios de escolha dos meus sujeitos de pesquisa e resolvi entrevistar os egressos que tiveram baixo desempenho na escola e estavam inseridos no

mercado de trabalho ou na universidade e outros que, apesar do bom desempenho escolar, não estavam trabalhando ou na universidade.

Para minha surpresa de pesquisadora iniciante, percebi que os critérios estabelecidos por mim não correspondiam com a realidade inconstante da vida dos meus sujeitos. A dinâmica de suas biografias é elástica, mutável, por isso muitas vezes o “programado” não acontecia, e aprendi com eles a estar aberta para o inesperado.

O contato com os jovens foi feito primeiramente por telefone, o qual na maioria das vezes estava desatualizado ou fora de área. Era a mesma dificuldade encontrada anteriormente, quando fui atualizar os dados da escola, e agora se repetia na seleção dos sujeitos da pesquisa; então, para alguns, tive que buscar contato através das redes sociais ou de parentes na escola. Esta não foi uma etapa fácil, pois alguns desses jovens estavam trabalhando e estudando, não dispo de tempo para as entrevistas. Outros simplesmente não compareciam à escola para as entrevistas quando estas eram agendadas.

Tais fatos dificultaram um pouco a investigação inicial, e tive que rever os critérios de escolha de alguns dos sujeitos da pesquisa, já que nem sempre aqueles que havia definido puderam participar. Necessitei pesquisar também aqueles que, inseridos no mercado ou na universidade, mostravam-se interessados em colaborar com a pesquisa. Em determinada situação corriqueira de trabalho, deparei-me com a oportunidade de convidar um jovem para participar da pesquisa, fato que reforça a sensibilidade da pesquisadora de estar atenta e aberta na construção do percurso metodológico.

Assim, entrevistei uma média de doze jovens dos três cursos ofertados, porém dentre estes trabalhei apenas com as entrevistas que melhor respondiam as minhas questões, definindo um total de quatro entrevistas para análise. Mais adiante, na terceira parte deste capítulo, venho relatar meu reencontro com esses jovens e os sentimentos e aprendizagens que se estabeleceram entre nós, pesquisadora e pesquisados.

Após delimitar os sujeitos da pesquisa, propus-me a caminhar com os jovens egressos e juntos visitarmos seus percursos traçados fora da escola; dispus-me a fazer um movimento no sentido de dar o primeiro passo e pisar com os pés no espaço onde minha mente pensava e refletia inquietamente. Dessa forma, percebendo a relação de alteridade e cumplicidade que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado, busquei traçar os percursos que possibilitassem o alcance dos objetivos aqui expostos, atenta — ainda que com o olhar de principiante — a uma postura que respeitasse e valorizasse os sujeitos envolvidos. Assim, caminhei em busca de procedimentos que melhor pudessem atender aos meus objetivos e anseios para aquele momento da pesquisa.

Dentro dessa compreensão foi que procurei uma metodologia que melhor se aproximasse do meu objeto de pesquisa, como também do meu próprio jeito de ver e sentir o mundo e as pessoas. Foi assim que optei por trabalhar com a abordagem da Pesquisa Qualitativa, pois esta, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) permitia-me questionar os sujeitos da investigação com o intuito de perceber e compreender aquilo que eles experimentavam, o modo como eles interpretavam e sentiam as suas experiências fora dos muros escolares, bem como o modo como eles estruturavam o mundo social em que viviam, ou seja, caminhei com passos firmes em direção a uma perspectiva que se preocupasse e valorizasse os sentimentos, as falas, as experiências e emoções dos sujeitos envolvidos.

Ainda segundo os autores, o processo de condução da Pesquisa Qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre o pesquisador e os respectivos sujeitos, onde o primeiro demonstra interesse nos sentimentos, emoções e perspectivas dos últimos. Dessa forma, tive o cuidado de escolher uma abordagem investigativa que dialogasse com os sujeitos envolvidos da pesquisa e que justificasse meu profundo envolvimento com o objeto — no caso específico, jovens egressos de uma escola profissionalizante que, naquela oportunidade, tinha a mim como representante maior e institucional. Portanto, necessitava de uma metodologia que, ao progredir no seu desenvolvimento, me permitisse elaborar critérios de orientação cada vez mais precisos; necessitava de um método que desse “alma” à teoria por mim pesquisada e estudada.

Sales (2005) alerta para o cuidado com este momento crucial da investigação, quando o pesquisador irá definir sua metodologia de pesquisa, traçar seus itinerários de acordo com seus objetivos e utilizar-se do seu potencial criativo, ao afirmar que

Criar formas inventivas de pesquisar, maneiras de fazer é um desafio, principalmente quando nos expomos através da escrita, pois escrever é uma forma de se mostrar. Correndo todos os riscos, aventuramo-nos a dizer que nossa escrita se coloca na ordem da paixão pela pesquisa, pela vontade de abrir horizontes, pela inquietação constante de questionar verdades e pelo desejo de experimentar novos caminhos. (SALES, 2005, p.83).

E foi correndo riscos que me enveredei nas técnicas da Pesquisa Qualitativa apropriando-me das estratégias da Entrevista Narrativa como uma técnica específica de coleta de dados, em particular no formato sistematizado por Schutze (1977), o qual será melhor esclarecido na segunda parte deste capítulo, bem como da técnica da Análise Documental ao estudar os dados e indicadores da escola.

Os indicadores da escola, bem como os da Secretaria de Educação Básica do Estado, foram analisados para discutir o Projeto Político Pedagógico da escola a partir da

visão dos alunos, fazendo uma relação entre esse projeto e a atual situação dos jovens egressos. Para tanto, o método da Análise Documental, por se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando novos aspectos (LUDKE; ANDRÉ, 1986), fez-se de grande valor para a análise dos dados coletados.

Assim, ao definir a Pesquisa Qualitativa como abordagem para minha investigação, percebi ainda que, dentre as diversas formas que ela pode assumir, esses seriam os métodos mais adequados ao meu objeto e propósito, pois eles representam modos específicos de construção e constituição da realidade, tendo em vista que para mim interessava compreender a forma como é vista a realidade na perspectiva do jovem.

Em suma, a metodologia adotada procurou ser adequada aos sujeitos envolvidos na pesquisa e ao tipo de estudo proposto, que, pela sua complexidade, exigiu o emprego de alguns procedimentos objetivando entender as razões expressas pelos sujeitos para explicar a realidade social, suas visões de mundo, suas expectativas de futuro e suas realidades.

A presente pesquisa propôs-se, assim, a fazer entrevistas narrativas com os quatro jovens que concluíram seus estudos na escola e fazem parte da amostra mais abrangente do estudo. Através das entrevistas narrativas, fui obtendo informações biográficas e sociais dos envolvidos e simultaneamente percebendo e refletindo a prática pedagógica escolar. Foi também a partir delas que consegui “enxergar”, no sentido amplo da palavra, os jovens por um ângulo mais personalizado, além de capturar peculiaridades de trajetórias individuais e o sentido que eles atribuem às suas histórias de vida nas circunstâncias em que viviam.

Assim, se pretendia compreender e ouvir a voz dos jovens egressos daquela escola, desocultar a estrutura da realidade e atingir a essência do objeto estudado, tarefas fundamentais da investigação, nenhuma outra técnica seria-me mais adequada que aquela que me tornasse capaz de ver através dos olhos daqueles que estavam sendo pesquisados. Bauer *et al* (2008) já afirmavam que a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados é a condição *sine qua non* da pesquisa qualitativa.

2.2 A Pesquisa Qualitativa na Perspectiva da Entrevista Narrativa

À medida que caminhava na minha trajetória metodológica, as visões foram se clareando, não apenas iluminadas pela prática, mas também pela contribuição da abordagem teórico-metodológica da Pesquisa Qualitativa, que me conduzia a uma perspectiva e crença de

que essa trajetória metodológica partiria do meu concreto, do meu cotidiano (empírico), passaria pelo abstrato (teoria) para depois chegar ao concreto-pensado (DAMASCENO, 2005). Compreendia, assim, que a realidade na qual estava inserida era o fenômeno que deveria indagar, questionar e chegar à sua essência desocultando a realidade concreta.

Tornava-se, portanto, claro o emprego de uma abordagem que, no processo de elaboração do conhecimento, contribuísse para a integração da realidade específica e a totalidade investigada num movimento dialético da investigação. Isso me levou a compreender que o saber dos jovens envolvidos na investigação tinha origem na sua ação cotidiana. Em outras palavras, eu precisava aprender como eles viviam, pensavam e percebiam a realidade ao seu redor. Interessava-me penetrar nesse emaranhado de sentimentos e perspectivas do universo juvenil para então perceber suas singularidades, seus pertencimentos e emoções.

Assim, utilizei-me da abordagem da Pesquisa Qualitativa e do método da Entrevista Narrativa, os quais enfatizavam a compreensão dos fenômenos a partir da realidade histórica, onde o particular é considerado uma instância da totalidade social. Ora, se essa perspectiva de investigação está interessada na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e a dos outros, naquele momento o método da entrevista narrativa era o mais apropriado ao meu objeto.

O método, assim, abria-me a perspectiva de um caminhar diferente, pois partia da premissa de que era preciso considerar nas práticas socioeducativas o conjunto de saberes historicamente produzidos, inclusive aquele saber gerado pelos sujeitos sociais da realidade cotidiana em que viviam. Dessa forma, percebi que trazendo o passado para o presente, por meio da contação de histórias, poderia fazer com que os jovens, através de seus relatos, refletissem sua realidade atual e, quiçá, projetassem seus futuros.

Nos anos de 1970, o sociólogo alemão Fritz Schutze desenvolveu um método de geração e análise de dados narrativos conhecido como Entrevista Narrativa, cuja principal característica é a exploração de entrevistas espontâneas, ou seja, o entrevistado produz relatos de sua vida de forma simples, sem interrupção do entrevistador. O método foi fundado num conjunto de tradições tais como a sociologia fenomenológica, o interacionismo simbólico e a etnometodologia (GERMANO, 2008).

Nos últimos anos, o interesse pela narratividade tem conquistado uma relevância entre os estudiosos. Acredito que esse fato esteja relacionado com a crescente consciência do papel que o contar histórias vem desempenhando na conformação dos fenômenos sociais.

Segundo Jovchelovitch (2002), o estudo e interesse com narrativas e narratividades tem suas origens ainda na *Poética* de Aristóteles. A autora vem nos alertar que a adoção dessa abordagem torna possível superar a absolutização da dissociação indivíduo/sociedade, tendo em vista que a família, os jovens e os diversos grupos sociais pesquisados são representações formadoras da cultura plural, da sociabilidade, portanto repletos de multiplicidade e diversidade.

Na sua compreensão, não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa, pois o contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do nível social, econômico ou cultural, é uma capacidade universal. Através da narratividade, as pessoas lembram o que aconteceu, reconstróem ações e contextos a partir do seu próprio sistema simbólico.

Jovchelovitch retrata também a relevância dos trabalhos de pesquisa de Schutze, o qual preconizava em manuscrito não publicado a sistematização dessa técnica. Esse documento, datado de 1977, permanece sem publicação e difundiu-se largamente como uma literatura não oficial, tornando-se foco de um verdadeiro método de pesquisa da comunidade alemã durante a década de 1980. O método requer uma estrutura e esquema semiautônomos, segundo a autora ativados por uma situação predeterminada, onde a narração é eliciada na base de provocações específicas e, a partir do momento em que o sujeito começa sua narração, o contar histórias deverá sustentar o processo, fundamentando-se em regras tácitas subjacentes. Nessa compreensão, o processo está além do esquema pergunta-resposta.

Porém, fica evidente nas afirmações da autora supracitada que seria ingênuo afirmar que a narração não possui estrutura. Assim, entende-se que ela segue um esquema autogerador, pois todo aquele que conta uma boa história satisfaz às regras básicas do contar histórias. Dentro dessa perspectiva, Jovchelovitch, juntamente com as contribuições de Schutze, estabeleceu algumas regras básicas para o método da entrevista narrativa, o qual se processa através de quatro fases que serão brevemente abordadas a seguir.

Primeira fase ou fase da iniciação: neste momento o contexto da investigação é explicado em termos amplos ao sujeito da pesquisa, bem como os procedimentos da entrevista. O entrevistador pede autorização ao entrevistado para gravar a entrevista. É também nesta fase que se introduz a “questão central ou tópico inicial” da entrevista, ou seja, o entrevistador apresenta uma questão central que estimule no entrevistado uma narração espontânea com o mínimo de interrupção até a indicação de finalização por parte do narrador.

Vale ressaltar que a questão central deve fazer parte da vida cotidiana do informante para garantir maior riqueza de detalhes da narração. Portanto, ela deve ser ampla e

de relevância pessoal e social para possibilitar ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos anteriores, leve à situação atual.

Segunda fase ou narração central: após o começo da narração, esta não deve ser interrompida até que haja uma clara indicação (*coda*), significando que o entrevistado terminou a história. Nesta fase da entrevista, o entrevistador se abstém de qualquer comentário, a não ser alguns sinais não verbais de encorajamento e atenção para o entrevistado continuar a narração. O entrevistador, nesta fase, pode tomar algumas notas ocasionais escrevendo num papel as perguntas para a próxima fase da entrevista. Ao final da narração, deve-se certificar de que o sujeito falou tudo que gostaria de contar, o final da história deve ser “natural”.

Terceira fase ou fase do questionamento: quando a narração chega ao fim, inicia-se a fase do questionamento, neste momento, ainda com o gravador ligado, o entrevistador faz as perguntas “imanescentes”, ou seja, perguntas concernentes à história contada que se revelaram ambíguas. Aqui é a fase em que as questões exmanentes são traduzidas em questões imanescentes, com o emprego da linguagem do informante para completar as lacunas da história. Também é interessante frisar que neste momento não se pode utilizar de perguntas constrangedoras sobre opiniões ou causas, evitando os porquês e o clima de investigação.

Quarta fase ou conclusiva: este é o momento de desligar o gravador e conversar informalmente com o sujeito de forma mais descontraída, o objetivo deste momento é clarear as informações fornecidas durante a narração para trazer aspectos mais cruciais para a interpretação contextual das narrativas. É o momento dos porquês. O método ainda orienta que, imediatamente após a entrevista, o pesquisador deverá anotar todas as impressões, as percepções, os sentimentos e emoções em formulário próprio ou no diário de campo.

Após esta breve explanação sobre as fases da entrevista narrativa, cabe aqui explicar os passos seguintes que tive que percorrer para dar continuidade à pesquisa.

Assim, após as entrevistas, passei pelo processo de transcrição das mesmas. Para isso, procurei garantir uma transcrição fiel e de qualidade do material coletado, transcrevendo todas as palavras pronunciadas na íntegra. Com o material transcrito, fui definir como analisá-lo. Nesse momento, meu objetivo maior era encontrar os sentidos e significados para as falas dos jovens, o que era falado constituía realmente os dados, mas minha análise ia além da aceitação desse valor aparente.

Ao ler as transcrições das histórias de vida dos jovens, pude realmente relembrar aspectos da entrevista que foram além das palavras ditas e, nesse momento, revivi a entrevista

buscando as contradições, os consensos e referenciais. O material foi separado por categorias conceituais que havia estabelecido, bem como por outras que foram aparecendo no decorrer das falas e por sujeitos, para análise dos conceitos teóricos numa relação dialética entre a teoria e a prática.

O método de análise e interpretação da entrevista narrativa proposto aqui é “reconstrutivo”, pois o mesmo visa à reconstrução dos fatos e processos biográficos do sujeito trazendo o passado para o presente. Dessa maneira, não posso negar o valor relevante que o método trouxe para a pesquisa, tendo em vista que o mesmo buscou encorajar e estimular o jovem a contar a história sobre um acontecimento importante de sua vida e do contexto social no qual estava inserido, ou seja, o método reconstruiu acontecimentos e fatos da vida real a partir da perspectiva do sujeito envolvido.

Contar histórias é uma habilidade e uma forma elementar da comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram fatos passados, relatam a experiência em uma sequência cronológica, encontram possíveis explicações dos fatos e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). O método utilizado ressaltou o momento histórico vivido pelo jovem e também estabeleceu uma relação dialógica, relação de confiança entre mim e o pesquisado, sendo um momento mágico, de exteriorização de sentimentos, emoções, angústias, alegrias; nessa etapa da pesquisa, procurei estabelecer as estratégias de análise do vivido.

Chizotti (1991) reforça a ideia de que tal procedimento constitui um método de coleta de dados do homem no contexto das relações sociais. Assim, ao utilizar-me da Pesquisa Qualitativa, eu compreendia sua importância para meu objeto, pois essa pesquisa se caracteriza pela imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa, a saber, o mergulho nos sentidos e nas emoções; pelo reconhecimento e valorização dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; pela aceitação de todos os fenômenos como igualmente preciosos e importantes: a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, o revelado e o oculto (CHIZOTTI, 1991).

A seguir, exporei minha experiência de reencontrar os jovens e falarei sobre o que esse encontro nos proporcionou neste processo investigativo aqui descrito.

2.3 O Reencontro com os Jovens Egressos

Na minha compreensão, este foi o momento mais relevante da pesquisa, foi o ápice, foi a essência e a significação de sua real necessidade de existência. Foi quando, por volta dos meses de janeiro e fevereiro de 2014, reencontrei os ex-alunos e conheci melhor seus sentimentos mais ambíguos sobre suas biografias de vida. Antes, os conhecia apenas como alunos, agora eles representavam uma parcela da juventude brasileira imersa na realidade social contemporânea.

Fazendo uma analogia grosseira, naquele momento do reencontro tive a sensação de que, através da entrevista narrativa, quando o jovem relatava sua história de vida passada ele, ao narrar os fatos com os olhos voltados para frente, via refletidas imagens passadas de sua vida, como num retrovisor de um carro em movimento. Assim, naquele momento minha sensação foi de estranhamento, inquietação, mas também de curiosidade, de vontade de procurar compreender o que se passava nas emoções e sentimentos daqueles jovens, de perceber as suas imagens refletidas no “retrovisor” de suas vidas, vidas que, apesar de tão novas, eram repletas de experiências sofridas e marcantes.

O contado por telefone com os jovens, conforme exposto, não foi trabalho fácil de realizar, pois as informações variavam com uma rapidez enorme, ou os alunos mudavam de endereço, ou ainda alguns convidados não compareceram às entrevistas agendadas. Nesses contatos, algumas vezes me vi conversando com as mães ou parentes próximos dos jovens, e eles demonstravam uma grande alegria com o telefonema, falavam da saudade de seus filhos no tempo da escola e principalmente da importância que esta havia tido na condução das suas vidas.

Somente conseguia agendar um encontro quando falava com o próprio jovem, pois, caso contrário, este não me retornava o telefonema, por mais que eu deixasse recado com os familiares. Após o agendamento, sempre consultava o melhor horário e local para as entrevistas de acordo com suas disponibilidades e conveniências, procurando respeitar seus horários de trabalho ou de estudo, tendo em vista que eles não dispunham mais de tempo e horários livres, estavam agora inseridos no mundo e na lógica do sistema do trabalho.

O local definido por eles foi a própria escola. Segundo os mesmos, era uma oportunidade de voltar à escola, reencontrar amigos e professores. Às vezes, fazíamos as entrevistas no final da tarde ou aos sábados, pois estes eram os horários mais apropriados para eles. Buscávamos um ambiente fechado e sem a interferência de barulhos, normalmente em um laboratório de ciências, onde no final do dia já não havia interferência dos demais alunos.

As entrevistas tiveram de 40 a 45 minutos de duração e foram bastante ricas, trazendo elementos essenciais para eu poder compreender o processo que se constituía na escola e na realidade social na qual os jovens estavam inseridos. Antes de iniciá-las, solicitei permissão para gravar, embora todos tivessem autorizado mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre (Anexo C).

Para a fase da narração central, construí uma questão que explicava um pouco da pesquisa e que suscitava a contação da história de vida dos jovens. A seguir, trago um exemplo dessa questão gerativa da narrativa, retirada de uma das entrevistas: “Estou fazendo uma pesquisa com os ex-alunos da escola para saber qual a sua visão de futuro a partir da formação recebida aqui e para isto gostaria que você me contasse um pouco da sua história de vida, desde criança até hoje, fala um pouco das escolas que estudou antes de vir para cá, da tua família e realidade social e da tua expectativa de futuro hoje; como você vê a interferência da escola na tua formação. Você vai contar da forma que quiser, com os detalhes que achar interessante, importante, da tua vida para que eu possa conhecer melhor sua realidade. Durante a gravação, eu não posso interromper sua fala... Tá certo? Quando você achar que falou tudo pode parar, e somente aí posso fazer algumas perguntas que não entendi. Pode ser?”.

Assim, durante as entrevistas narrativas, mantive-me sem fazer perguntas, procurei respeitar seus modos de falar, restringia-me “à escuta ativa, ao apoio não verbal ou paralinguístico, e mostrando interesse por meio de sons como um hum” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.99). Enquanto ouvia as histórias, fazia algumas anotações ou formulava perguntas no meu caderno para as próximas fases da entrevista. Quando percebia que eles haviam terminado a narração, momento conhecido como *coda*, ainda com o gravador ligado fazia perguntas sobre algo que não tinha compreendido durante suas falas, com atenção especial nos eventos relacionados à sua formação escolar e perspectivas de futuro, este era o momento de elaborar as questões iminentes da entrevista.

À medida que as entrevistas foram acontecendo, ia me aperfeiçoando nas técnicas da entrevista narrativa e conseguia um relato mais completo dos jovens, com dados mais precisos e fiéis dos fatos narrados, assim conseguia elaborar uma visão de processo com suas múltiplas implicações apoiada na fala de quem efetivamente os vivenciou. A importância desse momento ficou cada vez mais evidente à medida que fui descobrindo que a história pessoal de cada jovem daquele se confundia, de forma orgânica, com a história da própria instituição escolar e da minha experiência profissional. Posso dizer que as emoções foram muitas, olhos lacrimejados, vozes embargadas, abafadas e ressentidas com as injustiças

vividas num passado recente, dores de fome, fome de afetos, de respeitos, de direitos roubados e violados, de infâncias ofuscadas.

Apreendi, naquele momento, que construir uma narrativa a partir da narrativa do outro é um exercício de alteridade que me transforma como ser humano, me sensibiliza, me humaniza na essência da palavra. Assim, mais uma vez justificava para mim a escolha daqueles jovens para minha investigação, pois havia entre nós um profundo envolvimento pessoal de respeito e confiança, uma vez que eles confiaram a mim lembranças às vezes dolorosas de suas vidas. Como Morin (1995, p.10), “não escrevo de um modo que me subtraia a vida, mas, sim, no âmago de um turbilhão que me implica na minha vida e na vida”.

Nessa descoberta, percebia que esse momento exigiria de mim uma escuta sensível, onde os sujeitos ouvidos precisavam ser respeitados nas suas diferenças e reconhecidos como seres humanos plenos para assim abrirem possibilidades de apreenderem suas subjetividades. Compreendia, ainda, que aquele era o momento em que os jovens reconstruiriam suas identidades pessoais na sua própria perspectiva.

Antes de desligar o gravador, perguntava se havia algo que ainda quisessem falar. Quando ficava claro o fim da entrevista e eles diziam que não tinham mais nada para falar, desligava o gravador e conversávamos informalmente sobre a experiência ou algo de interessante para nós naquele momento. Após esse momento, ficava sozinha anotando tudo de interessante e curioso para análise futura.

Alguns deles, ao terminarem sua narração, expressaram sentimentos de satisfação ao contarem as histórias de suas vidas, pois até então não haviam parado para refletir sobre fragmentos do vivido numa sequência temporal e inteligível. Eles relataram que, ao mesmo tempo em que contavam sobre suas vidas, podiam também refletir sobre elas. Um dos jovens relatou que a experiência havia lhe proporcionado um sentimento de alívio ao compartilhar fatos tão marcantes de sua vida com alguém.

As histórias contadas também contribuíram para clarear seus processos de interação consigo mesmo. Desse modo, compreender a realidade social desses sujeitos era condição *sine qua non* para o sucesso da investigação, pois compreendia que estudar a experiência deles era também estudar o contexto no qual se formavam.

Vale ainda ressaltar outro momento marcante para mim: o da transcrição das falas dos jovens. Ouvir suas vozes, lembrar e reviver o momento da entrevista, ouvir agora com mais cautela e atenção suas histórias repletas de emoções, medos e algumas vezes angústias me emocionou e levou a questionar a realidade adversa e perversa que atravessava a vida daqueles jovens, bem como a perceber que eles permaneciam vivos na escola através dos

outros alunos que ali se encontravam, alguns seus parentes, irmãos, primos ou amigos e então eu me perguntava: Quantos jovens com histórias semelhantes tem na escola? Quantos com as mesmas condições, as mesmas dificuldades familiares e sociais? Compreendia naquele momento que os jovens egressos continuavam vivos na escola simbolizados por todos os outros jovens, não muito diferentes, que entravam todos os anos naquela instituição.

A seguir, venho apresentar meus sujeitos da investigação contando um pouco de suas histórias. Não são personagens ilustres, autoridades de grande prestígio social, são simplesmente jovens de uma periferia da cidade de Fortaleza, porém repletos de vida, de expectativas e de experiências marcantes; portanto, na minha compreensão, sujeitos de histórias fascinantes.

2.4 Os Sujeitos da Pesquisa

Analisei as entrevistas de quatro adolescentes. Apresentarei agora um pouco das suas biografias para, posteriormente, no quarto capítulo, apresentá-las de forma mais detalhada. É preciso ainda explicar que o anonimato dos jovens foi preservado e respeitado conforme o Termo de Consentimento Livre (Anexo C), portanto, para identificá-los, usei nomes fictícios para cada entrevistado. Assim, os apresento como João, Maria, Thiago e Pedro. A sequência dos nomes está de acordo com a ordem cronológica em que as entrevistas foram acontecendo.

2.4.1 João

João foi meu primeiro entrevistado. Ele tem 19 anos e é o mais novo de uma família humilde da região, mora com a mãe e mais três irmãs e não conheceu seu pai biológico. Para ele, a mãe é sua referência maior, sente a necessidade de ajudá-la e, para isso, buscou através dos estudos melhorar a vida da família.

João era um dos nossos alunos com sérios problemas de aprendizagem durante seus estudos na escola, desde o primeiro ano ele demonstrava dificuldades básicas na leitura, na escrita, bem como nos desafios lógicos matemáticos.

Hoje João trabalha no Hospital Geral de Fortaleza como técnico de enfermagem e continua estudando para concurso.

2.4.2 Maria

De personalidade forte e sensível, recebeu este cognome exatamente por sua complexidade e subjetividade paradoxal. Sua entrevista foi carregada de subjetividade, de sentimentos pessoais fortes e marcantes, sempre repletos de emoções.

Maria é essencialmente emoção. Apesar de ter apenas 19 anos, tem uma experiência de vida maior que muitos adultos.

Na época de aluna na escola profissionalizante, apresentou sérios problemas tanto de aprendizagem dos conteúdos como de relacionamento com os colegas. Durante os três anos de curso, Maria não conseguiu as médias necessárias para passar de ano, chegando a ficar em dependência em algumas matérias.

A jovem concluiu o curso técnico de Guia de Turismo e atualmente trabalha como recepcionista de uma pousada. Maria sonha um dia ter seu próprio negócio.

2.4.3 Thiago

Thiago tem 19 anos de idade e uma vida marcada por experiências complexas. Sua família, melhor estruturada e organizada que a da maioria dos jovens da sua região, é composta de pai, mãe e um irmão mais novo.

O jovem não havia sido “escolhido” por mim para a pesquisa, porém, em momento oportuno, apareceu-me na escola e em conversa espontânea convidei-o para participar da entrevista; seus relatos trouxeram grandes contribuições para meu objeto investigativo.

Thiago, na escola, era considerado aluno indisciplinado, inquieto, aquele que “vivia” na coordenação. Suas notas não eram das melhores, eram medianas, conseguia passar de ano com dificuldades.

Thiago atualmente encontra-se desempregado e buscando qualificação para um futuro melhor.

2.4.4 Pedro

Pedro também tem 19 anos e mora com os pais e uma irmã mais velha. De família de origem humilde, o garoto passou por vários problemas financeiros.

Pedro era o aluno calmo, esforçado e estudioso de sua turma, sempre conseguia estar entre os melhores resultados da escola.

Pedro terminou o curso técnico de informática e foi convidado pela empresa em que estava estagiando para permanecer em seu quadro como funcionário com carteira assinada, lá se encontrando até hoje. Pedro sonha lançar-se no “meio do mundo”.

3 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

As mudanças históricas que se processaram até os dias de hoje são bastante significativas em termos de ampliação e expansão da Educação Profissional no país, mas também comprovam seu envolvimento com um modelo de sistema capitalista dependente. Nas próximas linhas, irei discorrer sobre como o processo de constituição da sociedade brasileira se efetivou através da educação e como esta foi sendo pensada e estruturada para atender às necessidades econômicas de uma nação em formação.

3.1 Breve histórico da Educação Profissional no Brasil

Discorrer acerca da história da Educação Profissional no Brasil exigirá de minha parte fazer uma breve referência à história da nossa educação no país, tendo em vista que a consciência da historicidade da sociedade é necessária para a compreensão da atualidade. Conforme afirma Saviani (2011), é preciso compreender que a percepção do presente se enraíza no passado para poder se projetar no futuro. Assim, para compreender o caráter atual da educação brasileira, é preciso recuar no tempo e conhecer as circunstâncias que a determinaram. É necessário se dispor a entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia de doutrina neoliberal dos dias atuais.

Frigotto (2007) sinaliza que um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la em si mesma, e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes e grupos sociais desiguais.

No pensamento de autores que se debruçaram em estudar a composição e formação da sociedade brasileira — como Caio Prado Junior (1974), Gilberto Freyre (1974), Florestan Fernandes (1981), Sergio Buarque de Holanda (1963), Francisco de Oliveira (2003), dentre outros —, perpassa a ideia de que a sociedade brasileira foi formada, desde o início de sua colonização, com o intuito de estabelecer interesses econômicos e comerciais para atender aos interesses da Coroa, quando não de traficantes e aventureiros; portanto, nossos primeiros visitantes aqui chegaram com o intuito de “explorar”, e não de “povoar” o novo continente.

Caio Prado Junior (1974), preocupado em compreender o processo de formação da sociedade brasileira através de uma abordagem econômica, lembra que quando formos

buscar a essência da nossa formação veremos que nos constituímos para fornecer gêneros à Europa e que é com esse objetivo que se organizarão a sociedade, a educação e a economia brasileira.

É a partir dessa compreensão que alguns estudiosos vão discutir a educação brasileira, a qual, na época da Monarquia, não recebeu sua devida importância, somente vindo começar a entrar em pauta nos debates políticos na República, principalmente a partir da década de 1930. Essa passagem, da Monarquia para a República, se deu de forma pacífica, sem revolução popular, portanto sem grandes alterações nas estruturas políticas, sociais e econômicas para a sociedade. Gilbert Freyre (1974) reforça essa ideia em sua obra “Ordem e Progresso” quando afirma que o grupo que conduzia o país na época da Monarquia era o mesmo da República, ou seja, na prática a estrutura da sociedade brasileira não mudou nem de “ordem” nem de lógica.

Ainda segundo o autor, nessa época não havia um planejamento para o futuro do país, um referencial de educação que satisfizesse os interesses da sua população, constituída por uma aristocracia, índios, negros excluídos e marginalizados e mestiços. Assim, o Brasil vai se constituindo sem um referencial próprio e utilizando-se do mimetismo histórico que tanto lhe marcou, copiando experiências internacionais da Europa e dos EUA em todas as suas instâncias.

A história da educação no Brasil, que começa a ser pensada de forma mais sistemática a partir do século XIX, por conta do seu processo de industrialização, é atravessada mais por privilégios e menos por direitos civis concedidos pelo Estado. As primeiras medidas de proteção adotadas ao trabalhador e ao jovem aprendiz foram de iniciativas religiosas, maçônicas e sociedade civil para contribuir com os mais pobres. Já nessa época a escola primária incluía atividades de arte e ofício para os pobres (carpinteiro, pedreiro, ferreiro, etc.), enquanto o ensino secundário formava jovens para “luzir na corte” (oratória, visão humanística). E, como reforça Sergio Buarque de Holanda (1963), nascia uma sociedade baseada nas relações de “cordialidades”, uma mistura de favores, privilégios pessoais e negação dos direitos civis, prevalecendo os interesses particulares na gestão da coisa pública.

Saviani (2011), ao discutir a história das ideias pedagógicas no Brasil, reforça o descaso do Estado para com as questões educacionais quando afirma que, durante a primeira República até meados de 1930, a educação do país é tratada pelo Ministério da Fazenda sem um projeto maior que a fundamentasse e dissociada das reformas econômicas e políticas do país; foi somente a partir dessa década que o Ministério da Educação e Saúde foi criado.

Do mesmo modo, a política de educação profissional no país configurou-se nessa perspectiva histórica, em que várias reformas foram levadas a cabo à luz do sistema capitalista, favorecendo mais aos interesses mercantis do que às necessidades da sociedade que se formava. E assim se constituía a história do desenvolvimento da educação no Brasil, “gigante com pés de barro” como tão bem caracterizou Florestan Fernandes (2003). É dentro dessa compreensão que a história da educação profissional e sua respectiva legislação serão expostas e discutidas, sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento social, político e econômico do país.

A relação entre a Educação Básica e a Educação Profissional no nosso país sempre esteve marcada historicamente pela dualidade. Assim, até o século XIX não há indícios e registros oficiais de iniciativas sistemáticas no campo da educação profissional. Segundo Ramos (2011), o que existia até então era uma educação propedêutica elitizada, voltada para a formação da classe dirigente.

Segundo a autora, os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas pelo príncipe regente, futuro Dom João VI. Ao longo do século XIX, algumas instituições voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, foram criadas. Assim, dão-se os primeiros passos da origem da educação profissional no país, dentro de uma perspectiva assistencialista e com o objetivo de amparar os menos favorecidos. Nasce aqui o embrião da complexa relação dual que marca até hoje a história da educação no país, representada pela escola dos ricos e a escola dos pobres.

O século XX trouxe mudanças substanciais que marcaram os rumos da educação profissional, pois com o processo de industrialização exigiu-se uma maior qualificação da mão de obra. Nesse momento, houve um esforço público de melhor organizar e estruturar a educação profissional, desfocando a preocupação nitidamente assistencialista para a preparação de operários para o exercício profissional nas indústrias. Mais escolas são criadas e destinadas aos filhos dos pobres e das camadas sociais menos favorecidas, dentre elas as escolas de aprendizes e artífices em 1909 (RAMOS, 2011).

É nesse período, marcado pelo embate político entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao capital estrangeiro, que a formação dos trabalhadores é tratada como uma necessidade de expansão industrial, porém à parte da política educacional. Até então as atenções do Governo Federal são voltadas para o ensino propedêutico, de caráter enciclopédico e elitista, enquanto a educação profissional foi

basicamente ignorada, oficializando, assim, o dualismo histórico que marca a educação no país.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/1961, que teve seus debates iniciados ainda em 1946 e concluídos somente em 1961, trouxe à tona as medidas voltadas para a instituição da equivalência entre os cursos propedêuticos e os de formação profissional. Tendo em vista que a formação da classe trabalhadora brasileira, do ponto de vista técnico e ideológico, era um aspecto estratégico para o desenvolvimento do país, o qual, já nessa época, recebia subsídios do capital estrangeiro para implantar, expandir e consolidar a educação profissional no país (RAMOS, 2011).

Com a consolidação do processo de industrialização no país, o estado assume parte da qualificação da mão de obra e cria as Escolas Técnicas Federais através do Decreto nº 47.038, de 16 de novembro de 1959, deixando nas mãos dos empresários e do capital estrangeiro uma parte maior dessa responsabilidade. É nesse momento que também é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Comercial (SENAI e SENAC) que hoje vem a constituir o Sistema S.

A forma como vem se desenvolvendo a sociedade brasileira permite uma leitura clara para perceber que o projeto desenvolvido pela classe burguesa não necessitaria da universalização da Educação Básica de efetiva qualidade, unitária, laica, pública e que, portanto, bastava-lhe reproduzir, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita, que adentra as mãos e aguça os olhos, para formar o cidadão produtivo, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado (FRIGOTTO, 2007).

Dois autores contemporâneos, Florestan Fernandes (1975 e 1981) e Francisco de Oliveira (2003), que discutem, de forma mais incisiva, a especificidade da constituição da sociedade brasileira, reforçam a questão da dualidade marcante na história do país, evidenciam que é na amálgama do atrasado, do tradicional e do arcaico com o moderno e o desenvolvido que se materializa a nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho.

Com o Golpe Militar (1964), sob a égide do economicismo e do pragmatismo, o projeto desenhado para a educação sofreu reformas significativas no sentido de retrocesso na história das conquistas educacionais. Reiterando nossa vocação de cópia e mimetismo, adotou-se a ideologia do capital humano, onde a pedagogia libertadora de Paulo Freire foi sufocada e substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) a serviço do mercado e do sistema político opressor.

Nesse momento, segundo Saviani (2011), os empresários brasileiros passam a elaborar e nortear as diretrizes educacionais e estabelecer parcerias com os EUA, assinando vários acordos educacionais. Acordos MEC-USAID (com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) deram início nas escolas do país à chamada Pedagogia Tecnicista, tornando-a oficial através da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou o ensino profissionalizante compulsório no Ensino Médio, o antigo 2º grau profissionalizante. Nesse período, de 20 anos, o país assiste atônito às maiores atrocidades e abusos com a sociedade civil, ampliando o fosso entre ricos e pobres, entre educação propedêutica para as elites e educação técnica desqualificada para os pobres.

O processo de transição, após 20 anos de ditadura militar, é marcado por árduas conquistas e reformas políticas sob a ditadura, agora, do capital. O Brasil já se encontrava, nesse momento, num contexto histórico marcado pela ideologia neoliberal e da globalização. A travessia da ditadura para a democratização efetivou-se perversamente, pela profunda regressão das relações sociais e da mercantilização que se instalara na educação do país (FRIGOTTO, 2007).

A década de 1980 foi marcada por sentimentos ambíguos e de lutas em prol da democratização do país. A Constituição de 1988 foi promulgada, e um projeto de uma nova LDB foi apresentado contendo as principais reivindicações dos educadores progressistas, dentre elas a referente ao Ensino Médio e à Educação Profissional. Segundo Ramos (2011), o horizonte traçado por esse projeto era de escola unitária e politécnica, superando a histórica dualidade que marca a história da educação brasileira.

Ainda segundo a autora, em 1996 o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso enviou a Câmara dos Deputados um projeto de lei que reformaria a educação profissional, principalmente quanto a sua vinculação com o Ensino Médio. O referido projeto reforçava a ideia de que a formação profissional deveria atender às necessidades do mercado, o cerne da questão seria separar a educação regular da profissional, organizando o ensino profissional técnico de forma independente do Ensino Médio, sendo oferecido de forma concomitante ou sequencial a este.

No mesmo ano, o projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro é aprovado no Congresso Nacional com a Lei nº 9394/96, que, com seu caráter flexível, permitiu que o Poder Executivo realizasse a reforma educacional por meio do Decreto nº 2208/97. Mais uma vez o país assiste passivo ao desmando do capital estrangeiro nas questões educacionais, Ramos assim se reporta a esse momento:

O Banco Mundial considerava que, em um país onde o nível de escolaridade é tão baixo, aqueles que chegam a fazer o Ensino Médio têm expectativas e condições de prosseguirem os estudos ao invés de ingressarem imediatamente no mercado de trabalho. Os recursos deveriam ser revertidos para cursos profissionalizantes básicos, que requerem pouca escolaridade. As Escolas Técnicas deixariam de oferecer Ensino Médio profissionalizante para oferecer cursos técnicos concomitantes ou sequenciais a esses (RAMOS, 2011, p.60).

A “nova” LDB, dessa forma, incorporou a educação profissional como processo educacional específico, não vinculado às etapas de escolarização dos jovens. Na realidade, o texto aprovado foi de uma lei “minimalista”, que permitiu uma variedade de alterações na educação brasileira, dentre as quais a criação do Decreto nº 2208/97. Neste, os níveis para a educação profissional foram definidos como básico, técnico e tecnológico. O nível técnico destinava-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de Ensino Médio, devendo ter organização curricular própria e independente deste, com matrícula separada e podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial. Com isso instituiu-se a separação curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, contrariando a própria LDB, que conferia ao Ensino Médio a função precípua de desenvolver a pessoa humana por meio de preparação para o trabalho e o exercício da cidadania.

A política conservadora e neoliberal que marcou o período consolidou o marco legal e político para a retirada do Estado da educação profissional, deslocada do sistema educacional e transformada em objeto de parceria entre governo e sociedade civil, mais especificamente empresários e organismos internacionais. A privatização da educação profissional, por sua vez, não ocorreu prioritariamente pela transferência de serviços públicos ao setor privado, mas pela constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais, o que foi ocasionado pela retirada do Estado combinada com as exigências crescentes de formação do mercado.

Ramos (2011) reforça essa perspectiva quando afirma que

A Conferência de Educação para Todos realizada em março de 1990 em Jontien, Tailândia, constituiu-se em um marco reordenador das políticas de Educação Básica nos países do terceiro mundo. Esta Conferência teve como co-patrocinador, além da UNESCO e do UNICEF, o Banco Mundial, dando origem à assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para todos. A conferência inaugurou a política patrocinada pelo Banco Mundial, de priorização sistemática do Ensino Fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado para com a educação, tendo como base o postulado de que a educação é dever de todos os segmentos da sociedade (RAMOS, 2011, p.68).

O Brasil assim faz a travessia para o século XXI com uma “venda nos olhos” para as questões sociais da população e aderindo à doutrina neoliberal com o ideário da descentralização, flexibilização, privatização e ajustes fiscais.

No âmbito da educação, impregnada pelo ideário neoliberal, o discurso é predominantemente atrasado e retórico tanto na ideologia do capital humano, conjuntura das décadas de 1960 a 1980, quanto nos pressupostos da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências e da empregabilidade (décadas de 1980 a 1990).

A teoria do capital humano, empregada nessa realidade, difundia a falsa ideia da educação como forma garantida de integração, ascensão e mobilidade social. Assim, o governo brasileiro, influenciado pelas recomendações de agências internacionais, não assume o compromisso de minimizar as perversas consequências da globalização econômica e cria um discurso atribuindo aos próprios indivíduos a responsabilidade de disputar uma melhor posição no mercado de trabalho. Esse discurso é revelado docilmente na fala de um jovem entrevistado quando este coloca para si a “culpa” de não ter conseguido um emprego após a conclusão de seu curso e que, portanto, necessitava fazer mais cursos para melhor se qualificar, assim Thiago se expressa:

Hoje eu vejo que o mercado tem bastante a lhe oferecer se você tiver bem capacitado, bem graduado, tiver uma boa instrução, porque, como eu costumo dizer, não, não falta emprego, o que tá faltando é profissionais capacitados pra trabalhar (Thiago, jovem de 19 anos, técnico de Guia de Turismo, desempregado).

Fica assim perceptível que ainda hoje, após tantas reformas na educação pública brasileira, esta ainda permanece comprometida com os discursos neoliberais. Ramon Oliveira (2003) destaca que uma das consequências mais dramáticas no campo social com essa abordagem da “capacidade individual” ou “desempenho meritocrático” ocorre no âmbito educacional, pois joga toda a responsabilidade de ascender socialmente sobre o indivíduo, desconsiderando as questões de ordem social, política, cultural e econômica que circundam a grande maioria da população, as quais interferem diretamente no desempenho escolar e social.

É essa a lógica perversa que atravessa toda a educação pública de um modo geral, e especificamente a educação profissional no país. Joga-se para o mercado a regulamentação dos direitos humanos, sem respeitar as realidades marcadas pela grande desigualdade social e pela forte exclusão de uma parcela significativa da sociedade; finge-se desconhecer que o exercício de certos direitos é precedido pela existência de condições mínimas que permitam exercê-los. Sem a existência de tais direitos, falar em cidadania é ideologia.

Já na concepção da sociedade do conhecimento, com a expansão do desemprego estrutural, as noções de qualidade total, competências, conhecimento e habilidades indicam que não há lugar para todos e o direito social e coletivo se reduz ao direito individual (FRIGOTTO, 2007).

A gravidade dessa situação é reforçada por Ciavatta e Frigotto (2006) quando afirmam que

Essas noções têm um poder ideológico letal e apresentam a realidade de forma invertida, o nosso desenvolvimento está barrado porque temos um baixo nível de escolaridade e os trabalhadores não têm emprego porque não investiram em sua empregabilidade, ou seja, em sua formação básica para serem reconhecidos pelo mercado como cidadãos produtivos. (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2006, p.56).

Observe-se que, esta breve retrospectiva histórica da Educação Profissional no país chega aos dias atuais carregada de conflitos e interesses antagônicos. No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, destacam-se debates, seminários, congressos e conferências acerca da concepção e rumos da Educação Profissional no país perpassados de disputas políticas e ideológicas. A dualidade da educação permanece na pauta das discussões e inicia-se um projeto de retomar a integração da formação técnica profissional à Educação Básica.

Nesse sentido, após longas discussões, surge o Decreto nº 5154/04, que permite a integração do Ensino Médio à Educação Profissional visando a uma formação de concepção ampla, integral e humanística, de cultura geral e técnica, tornando assim revogado o antigo Decreto nº 2208/97, que separava o Ensino Médio da Educação Profissional.

O século XXI chega com um Estado intervindo debilmente no que se refere aos direitos sociais e à garantia de uma educação de boa qualidade para toda a população. Os ventos que sopraram nas reformas educacionais em todo o país sob forma de leis, decretos e reformas foram superficiais ou distorcidos para satisfazer às necessidades do capitalismo, o que, na prática, quase não alterou a educação pública.

A análise desse Decreto nº 5154/04 e sua consequente proposta de Ensino Médio Integrado será melhor abordada a seguir, porém já perpassa aqui uma inquietação pertinente: Até que ponto a instituição desse decreto alterou de forma significativa essa tradição histórica da educação profissional no país? E como essa a educação profissional vem respondendo aos anseios e necessidades nas condições reais de vida dos jovens de modo geral?

3.2 A Proposta do Ensino Médio Integrado

Vários autores brasileiros se debruçaram sobre pesquisas e estudos acerca da proposta da educação profissional, dentre eles Ciavatta (2005, 2006), Frigotto (2006, 2007), Ramos (2011) e Saviani (2006). Porém, este último pode ser considerado como o educador brasileiro que elaborou de forma mais consistente as relações entre Educação Básica e mundo do trabalho, na perspectiva da educação unitária ou politécnica. Para este autor,

[...] se no Ensino Fundamental a relação é implícita e indireta, no Ensino Médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. (SAVIANI, 2006, p.14).

Para isso, seria necessário resgatar a Educação Básica de qualidade, pública, gratuita, laica, universal na concepção unitária e, portanto, não dualista, que consiga fazer a articulação entre cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição de cidadania.

Com a revogação do Decreto nº 2208/97, que estabelecia uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio, surge o Decreto nº 5154/04, que institui a modalidade do Ensino Médio Integrado (EMI), unindo em um mesmo currículo a formação geral do educando com a formação técnica profissional, possibilitando construções intelectuais elevadas, bem como a compreensão do processo histórico do conhecimento.

Nessa perspectiva, a integração passa, necessariamente, pelo projeto político-pedagógico da escola, constituído por um único currículo e única matrícula. Essas eram as principais ideias que, naquele momento histórico, perpassavam os princípios de uma educação profissional pública brasileira.

Nessa concepção e abordagem, a proposta do EMI buscou romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional no país. Almejava-se com isso eliminar a tensa oposição entre teoria e prática, conhecimento geral e conhecimento específico, escola de pobre e escola de rico. Com isso, acreditava-se possibilitar uma elevação da qualidade dessa etapa final da Educação Básica.

Percebe-se, portanto, que essa proposta não logrou os resultados satisfatórios para atender às necessidades da população pobre e principalmente dos jovens dessa camada social do país. Apesar de trazer uma proposta que prometia uma ruptura com o paradigma existente, ela não conseguiu romper com aquilo que se propunha, ou seja, não conseguiu eliminar a

dualidade estrutural que tanto marcou a história da educação pública, tendo em vista que, na prática, a escola da elite brasileira permanecia com o ensino propedêutico enquanto a escola dos jovens das camadas menos favorecidas permanecia com o ensino profissional.

Mais uma vez comprova-se que os nexos entre o discurso propagado de escola unitária, educação de qualidade e empregabilidade seriam menos questionados caso o que de fato é proposto obtivesse comprovação empírica, mas isso não é o que tem ocorrido na realidade das vidas das pessoas reais.

Pais (2001) aponta a crise que a população jovem enfrenta nos dias atuais afirmando que se vive hoje “um tempo de instabilidade e incertezas”, em que encontrar trabalho “é uma loteria”. Outro estudioso que vem questionando o tempo de incertezas que vive a juventude hoje é Rui Canário (2006); segundo o autor, a educação escolar do século XX passou por transformações decorrentes das modificações no mundo da produção das sociedades vigentes, assim fomos conhecendo três escolas ao longo do século até os dias atuais: a escola passou de um contexto de “certezas” para um contexto de “promessas”, inserindo-se, atualmente, em um contexto de “incertezas”.

É interessante fazer aqui um recorte da abordagem história da educação escolar na visão sociológica do autor, para que se possa também estender tal compreensão em nível estrutural da sociedade contemporânea. Se hoje se vive um tempo de incertezas, é necessário compreender o papel da escola nessa relação.

A “escola das certezas” corresponde, segundo Canário (2006), ao período da escola da primeira metade do século XX, que coincide com o apogeu do capitalismo liberal. A escola viveu uma “idade de ouro”, pois correspondia a um período de harmonia entre o que ela produzia e o seu contexto exterior. A partir de seus valores intrínsecos e estáveis, funcionava como uma fábrica de cidadãos; de caráter elitista, favorecia alguns na ascensão social certa.

O período posterior à Segunda Guerra Mundial (os “Trinta Anos Gloriosos”, 1945-1975) é marcado pela expansão e democratização da escola, que evidencia a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num tempo de promessas: promessa de desenvolvimento, de mobilidade social e de igualdade. Já não mais se falava em certezas, em futuro certo, pois agora a clientela escolar era outra, não mais da elite, e sim de um contingente maior da população, portanto o ideário no momento é de promessas com uma visão otimista e tendo como fundamento teórico a teoria do capital humano. Estabelecia-se uma associação direta entre o progresso econômico e a elevação geral dos níveis de qualificação escolar da população (CANÁRIO, 2008).

Após a crise econômica mundial dos anos de 1970, chegam ao fim as ilusões propagadas do progresso para todos comprometendo o discurso do capital humano e verificando a falência das promessas da escola. Paradoxalmente, ao mesmo tempo que as portas da escola são abertas, tornando-a menos elitista, esta se compromete com a produção de desigualdades sociais — aqui Canário faz referência ao discurso de Althusser (1970) e concebe a escola como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1970).

Esse conjunto de mudanças profundas acarretou problemas sérios para a humanidade, e de forma muito particular para a juventude, pois alterou a sua relação com a escola e com o mercado de trabalho: passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza. Surge, assim, o que o autor denominou a “escola das incertezas” e com ela uma crise nas relações entre escola, mundo do trabalho e perspectivas de futuro. Portanto, como falar em uma proposta de educação e de Ensino Médio Integrado diante de uma complexidade estrutural como a que se encontra a juventude, e mais especificamente a juventude estudada? Como entender que os binômios qualificação/emprego e diplomas escolares/precarização do trabalho causam efeitos cruzados inversos?

Compreendo, então, que a dualidade estrutural e histórica da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações de produção e do sistema social vigente. Pretender resolver essa questão apenas na escola, através de uma nova concepção ou modalidade de ensino, ou é ingenuidade ou é má-fé.

Kuenzer (2009) vem nos alertando que essa “nova concepção” só será possível em uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais. Isso ainda implica uma sociedade na qual os jovens possam exercer o “direito à diferença” sem que isso se constitua em desigualdade.

Infelizmente, isto é o que vem ocorrendo na história de nosso país: a dualidade permanece referendando a exclusão dos excluídos e a inclusão dos incluídos, justificados pelos resultados obtidos da realidade contemporânea, como a diminuição dos postos de trabalho, a concentração da riqueza nas mãos de uma minoria, o desemprego em massa, o subemprego, a ampliação da legião de excluídos, a desvalorização dos diplomas escolares, etc.

A partir de 2004, o MEC passou a apoiar os sistemas estaduais de ensino no sentido de implantação do EMI, possibilitando aos Estados da Federação e seus respectivos sistemas de educação organizar propostas de cursos técnicos de nível médio que assegurassem aos jovens uma formação integral, humanística, que privilegiasse o conhecimento propedêutico e técnico profissional, sem supremacia de um saber sobre o outro,

proporcionando ao jovem melhores condições de cidadania, de trabalho e de inclusão social ao mundo do trabalho, mas não se restringindo a ele ou a qualquer dessas dimensões de forma isolada.

De acordo com o novo Decreto, em oposição ao antigo Decreto nº 2208/97, a articulação entre Educação Básica e Educação Profissional, garantida na LDB nº 9394/96, poderá ocorrer de três formas: integrada, concomitante e subsequente. Valentim (2007) expressa que a **integrada** é oferecida somente a quem tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo os cursos planejados de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, com matrícula única; a **concomitante** é oferecida somente para quem tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio e com matrículas distintas; e a **subsequente** é oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Assim, foi se instalando em todo o país a concepção de um Ensino Médio Integrado (EMI) com matrícula única e na mesma instituição escolar, bem como a concepção de uma formação humana integral omnilateral, ou seja, a ideia que nascia com o “novo decreto” era de uma proposta de educação profissional “integrada” e “integral”.

Dessa forma, mais um decreto é posto de forma a soprar as mudanças na educação do país sem, na realidade, alterar a vida cotidiana das pessoas envolvidas. De fato, essas mudanças propostas pela implantação do decreto deveriam dizer respeito a mudanças na vida de pessoas concretas, que vivem em situações reais, as quais precisam ser compreendidas em si e em suas articulações com a totalidade da vida social e produtiva com suas múltiplas, complexas e contraditórias relações.

Vale ressaltar que, de acordo com essa proposta, o sentido e significado de integração abrangem sua amplitude máxima, ou seja, ela tanto compreende a integração curricular entre as duas modalidades de ensino — regular e profissional — como também compreende em sua filosofia pedagógica a formação ampla e integral do ser humano, portanto humanística, de cultura geral e técnica ao mesmo tempo, sem supremacia de uma sobre a outra.

A expressão *formação humana integral* é bastante utilizada cotidianamente de forma polissêmica, sem que se questione sua origem e seus significados epistemológicos. Cabe aqui fazer uma sucinta explanação sobre a questão, tendo em vista que constitui conceito compulsório na proposta do EMI em vigor.

A ideia de formação humana integral abordada pela proposta do EMI vem carregada da intenção de superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do

trabalho entre a ação de pensar e a ação de executar. Como formação humana, o que a proposta busca é garantir ao jovem o direito a uma formação completa para a leitura do mundo, supondo com ela a compreensão das relações sociais subjacentes (CIAVATTA, 2005).

Para essa compreensão, faz-se necessário também recorrer a alguns pressupostos filosóficos descritos por Ramos (2011). Um deles diz respeito à compreensão de que homens e mulheres são seres histórico-sociais e, portanto, produtores de conhecimentos. Nessa perspectiva, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos recursos da natureza pelo homem, mediado pelo trabalho. Por isso, o trabalho humano é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.

Assim, a ideia da integração no EMI expressa uma concepção de formação humana baseada na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral do sujeito. Na realidade, o que se pretende com essa proposta é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todas as áreas em que se dá a preparação do sujeito. Isso implica em focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a velha dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar sujeitos capazes de atuar como dirigentes e cidadãos autônomos (CIAVATTA, 2005).

A proposta ainda preconiza um Ensino Médio que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho e que seja capaz de formar jovens cidadãos autônomos, que possam “escolher” seguir seus estudos ou, “se têm necessidade”, ingressar na vida profissional. Seria isso viável diante da sociedade excludente que constitui e é constituída pelos ideários neoliberais? Seria possível uma proposta que promovesse a realização da pessoa humana, livre de tiranias e de exploração, numa sociedade baseada em valores e pressupostos que sejam o seu oposto?

Paradoxalmente, o país convive com tendências opostas na política da educação profissional, quais sejam, aquela subjacente ao Decreto nº 5154/04 e outra baseada nas diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio e da educação profissional, baseada em competências e habilidades, assim como nos princípios de adequação ao mercado de trabalho (RAMOS, 2011).

Nessa compreensão, estabelecer perfil com base em competências e habilidades corresponde a formações pragmáticas e tecnicistas, portanto incompatível com a proposta de formação integral. A adequação ao mercado de trabalho também é fator contrário à proposta

de formação humana integral explícita no Decreto nº 5154/04, pois o compromisso do processo educativo deve ser com os sujeitos envolvidos.

Diante da conjuntura política e social em que nossos jovens se encontram na contemporaneidade, especificamente os jovens mais pobres do país, fica difícil propor um ensino em que eles tenham a autonomia de escolha entre continuar seus estudos ou ingressar no mundo profissional. Muitos de nossos jovens não têm a condição de escolha e, portanto, permanecem à mercê do sistema vigente, ocorrendo muitas vezes de abandonarem os estudos para sobreviverem — quando não, dividem as horas do dia entre os estudos e o trabalho.

Esse fato foi percebido facilmente na fala de um dos sujeitos desta pesquisa, um entre tantos outros que passam por essa dificuldade social. O jovem João relata sua experiência quando, ainda estudando na escola profissional, teve que trabalhar para ajudar a família:

Aí eu fiquei trabalhando de tarde e fazendo o curso de manhã, e foi muito pesado pra mim, porque eu tive que trabalhar todo dia, eu trabalhava no *shopping* de atendente de lanchonete no *shopping* Del Paseo e eu trabalhava nesse *shopping* e ainda continuava fazendo o curso, nunca cheguei a desistir... (João, jovem de 19 anos, técnico de Enfermagem do HGF de Fortaleza).

É difícil, dentro do atual estágio da economia capitalista que o Brasil atravessa, poder ofertar a modalidade de ensino integrado, bem como garantir e antecipar futuros para a juventude, tendo em vista que uma das características atuais dos nossos tempos é, sem dúvida, a de vivermos a incerteza do porvir. Porém, percebo a necessidade de construção de propostas educativas alternativas, de concepções e práticas que valorizem uma função crítica e emancipatória do jovem e que permita compreender o passado, questionar o futuro e intervir de forma transformadora no presente. A tarefa não é fácil, mas também não é impossível. É interessante lembrar Freire (2000) quando alerta que não estamos condicionados por nenhum determinismo histórico, pois este é feito por sujeitos, portanto, possível de mudanças e, como tão bem expressou o autor:

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defendermos do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política? (FREIRE, 2000, p.36).

Comungando com tal afirmação e reforçando o papel relevante da educação escolarizada para os jovens, Ciavatta (2005) vem abordando a proposta do Ensino Médio

Integrado, a qual, na sua concepção, constitui oportunidade ímpar para a elevação da qualidade da educação no país e afirma:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Interessante também é afirmar que essa proposta nasceu numa época histórica do nosso país, primeiro mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, um governo que vinha buscando se posicionar diante das conjunturas sociais e políticas e, portanto, necessitava trazer uma proposta que buscasse favorecer as camadas populares do país. Comungo com Frigotto (2007) quando afirma que essa proposta trouxe vários avanços para a educação profissional no país, porém também reconheço que ela não foi suficiente para superar os problemas educacionais que a juventude atual enfrenta.

Com o passar dos anos e a efetivação da proposta, o que se apresenta hoje na sociedade brasileira ainda é uma educação dualista, elitista e excludente. Definitivamente, a Educação Básica, pública, laica, unitária e tecnológica, tão bem apregoada por estudiosos no assunto, nunca se colocou para satisfazer as necessidades da classe trabalhadora, e sim como algo a satisfazer aos interesses da classe brasileira dominante. Não se conseguiu efetivamente uma educação profissional para a maioria dos trabalhadores a fim de prepará-los para o trabalho complexo, que é o que agrega valor.

Assumo com Frigotto (2007) a compreensão de que essa proposta ainda não avançou no país tanto por falta de vontade política quanto por uma acomodação das instituições educacionais e da sociedade em geral. Assim, é interessante refletir as reais contribuições que o Decreto nº 5154/04 trouxe para a Educação Básica. Até que ponto essas políticas educacionais, sob o ideário neoliberal e um discurso aparentemente progressista, permanecem aprofundando a segmentação e o dualismo que tanto marcaram a história da educação no nosso país?

Ao analisar a conjuntura econômica, política e social do país nos últimos anos, pós-Decreto nº 5154/04, Frigotto (2007) questiona se este trouxe alterações significativas para a histórica tradição da educação brasileira. Segundo o autor, que tipo de projeto de Educação Básica e de formação profissional se coloca como necessária diante de uma sociedade que moderniza o arcaico e onde o atraso de alguns setores, como o analfabetismo, a precarização

do trabalho formal, o desemprego em larga escala, não são impeditivos ao tipo de desenvolvimento que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela?

Isso não implica na sua negação à proposta da educação unitária e politécnica, pois compreende que a integração do Ensino Médio à Educação Profissional obviamente não apaga os problemas estruturais já existentes na sociedade, bem como na Educação Básica. O balanço no campo da educação profissional na contemporaneidade, dez anos após a edição do decreto em vigor, reitera tanto a precariedade de recursos quanto a permanência do histórico dualismo entre educação geral e específica, propedêutica e técnica, e, portanto, a frágil relação entre Educação Básica e formação profissional. O que o autor propõe é o desenvolvimento de um projeto nacional popular e democrático de massa e das consequentes reformas estruturais, o que implicaria a constituição de uma educação escolar de formação técnico-profissional dos trabalhadores para o trabalho complexo, com base científica e tecnológica.

A proposta do Ensino Médio Integrado, na visão de Frigotto (2007), fundamenta-se nessa concepção e, portanto, constitui-se o grande desafio do atual governo efetivamente implementá-la, possibilitando a formação de jovens que articulem ciência, cultura e trabalho e lhes dando condições de serem cidadãos autônomos, que possam escolher seguir seus estudos ou ingressar na vida profissional de forma consciente. Porém, essa realidade não pode ser ofertada numa sociedade como a nossa sem passar por reformas estruturais do sistema.

Esse projeto de sociedade e de desenvolvimento demandará um grande investimento em ciência e tecnologia com condição necessária à efetiva universalização democrática da Educação Básica. Nessa compreensão, não basta a democratização do acesso, é preciso qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas, bem como aparelhar o sistema educacional com infraestrutura de laboratórios, professores qualificados com salários dignos (FRIGOTTO, 2007).

Desse modo, se efetivamente se garante, em médio prazo, a concretização da educação unitária de tecnologia universal, a formação profissional terá outra qualidade e significará uma possibilidade de avanço nas forças produtivas e no processo de emancipação dos trabalhadores. Nesse sentido, Frigotto (2007) afirma a necessidade de vinculação entre as políticas de emprego e renda e as políticas de formação profissional.

Assim, a sociedade brasileira do século XXI exigirá, dos jovens egressos do Ensino Médio, a qualificação no domínio das tecnologias, bem como a sua contextualização no âmbito da educação geral. Essa conexão entre teoria e prática é percebida na fala de alguns dos jovens pesquisados quando vêm retratando suas experiências no estágio com as empresas e o mundo do trabalho, assim João se expressa:

O estágio foi de grande importância, a gente passou por grandes hospitais, postos de saúde, capes ad, capes geral, a gente pôde muito se destacar e viver e conviver o que a gente ia passar quando a gente se formasse como profissional de técnico de Enfermagem (João, jovem de 19 anos, técnico de Enfermagem do HGF de Fortaleza).

Diante dessa realidade, o Ensino Médio Regular, conhecido como propedêutico e elitista, esvazia-se de significado, tendo em vista que sua organização curricular está desvinculada do mundo do trabalho contemporâneo. É imprescindível, neste momento, proporcionar aos jovens a compreensão da complexidade da estrutura social e seus fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do país, tornando-os aptos a amadurecerem na compreensão dos desafios do mundo do trabalho, que apresenta diferentes significados para o ser humano (VALENTIM, 2007).

A autora vem discutindo os parâmetros de uma Educação Profissional na perspectiva da escola unitária e politécnica, porém alertando para a necessidade da busca de compreensão de alguns elementos que caracterizam a população brasileira na faixa etária do Ensino Médio. Em primeiro lugar, é relevante falar de “juventudes”, em seu sentido plural e polissêmico, em virtude da variedade de experiências e complexidades que marcam a vida dos jovens no país, respeitando suas diferentes culturas, etnias e classes. Ao mesmo tempo, é fundamental compreender que a formação profissional na sociedade contemporânea, de economia globalizada e de ideologia neoliberal, necessita de uma concepção que perceba o conhecimento como processo necessário de superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre teoria e prática.

Nesse sentido, segundo Valentim (2007), a formação profissional deve ser compreendida como um espaço para a ampliação de saberes e, concomitantemente, para a rejeição de uma ordem social que tende a excluir e marginalizar a cultura e os saberes dos jovens oriundos dos estratos populares. Isso implica a efetivação de uma proposta de Ensino Médio Integrado atento às especificidades dos diversos grupos juvenis, contemplando suas diversidades e pluralidades.

A evolução tecnológica e dos modos de organizar o mundo do trabalho e a vida em sociedade apela para as capacidades de lidar com a autonomia do jovem e a aprendizagem baseada na descoberta, na criatividade — em que todos os sujeitos envolvidos se assumam como autores e produtores de saber, e não apenas meros repetidores de informação, como se caracteriza até hoje a escola propedêutica elitista.

A seguir, venho discutir um pouco a implantação do EMI no Estado do Ceará e trazer as discussões acerca dessa proposta para a sociedade cearense, e mais especificamente para a juventude do estado.

3.3 O “Caso” do Ceará e a Proposta do Ensino Médio Integrado

Este é um subitem do capítulo que merece uma atenção especial, tendo em vista sua especificidade. Aqui venho trazer um pouco da história que se construiu na Educação Básica do Ceará nos últimos anos, quando o atual governo decide implantar no estado a proposta do Ensino Médio Integrado.

Após entrar em vigor o Decreto nº 5154/04, que traz para a educação brasileira a possibilidade de integrar o Ensino Médio à educação profissional técnica de nível médio, o Governo Federal lança para todo o país, em 2007, um programa conhecido como Brasil Profissionalizado, visando fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica ofertando incentivos e apoio financeiro a todos os estados da federação que aderissem a ele. Para adesão ao programa, é necessário que cada unidade da federação percorra alguns passos, como resume Ramos (2011):

1º passo: Assinar o Compromisso Todos pela Educação – Decreto nº 6094/97.

2º passo: O secretário estadual de educação deve formalizar à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) sua intenção de participar do programa. No mesmo documento deve constar o nome e o CPF dos responsáveis pela execução do Brasil Profissionalizado no estado.

3º passo: A secretaria estadual solicita ao MEC a presença de um técnico para orientar na realização do diagnóstico e elaboração do plano.

4º passo: Finalizado o diagnóstico e elaborado o plano, este será enviado para análise da SETEC.

5º passo: Após análise global do plano pela SETEC, celebra-se o convênio junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Nas redes estaduais, de fato o programa é uma resposta, tendo em vista que exige a implantação da educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio Regular.

O programa repassa recursos do Governo Federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas, possibilitando a expansão e modernização das redes públicas de

Ensino Médio integradas à educação profissional. A implementação da modernização do programa refere-se a obras de infraestrutura, ao desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores.

Somente em 2008, quatro anos após a edição do referido decreto e um ano após o lançamento do Brasil Profissionalizado, é que o Governo do Estado do Ceará adere ao programa e institui, junto à Secretaria de Educação Básica do Estado, a proposta do Ensino Médio Integrado em todo o estado, instaurando no referido ano as Escolas Estaduais de Educação Profissional através da Lei nº 14.273, de 19/12/2008, publicada no Diário Oficial do Estado em 23/12/2008 (CAERÁ, 2013). Para a efetivação e implementação dessas escolas, a Secretaria de Educação do Estado buscou aprimorar-se na especificidade da educação profissional e também na composição de um currículo que valorizasse a formação humana integral dos jovens. Para isso, foi elaborado um currículo que contemplava a formação geral e profissional, bem como componentes curriculares da formação humana.

Funcionando em tempo integral e oferecendo três refeições por dia aos estudantes (dois lanches e um almoço), fardamentos e material didático, as escolas trazem em sua proposta educacional desafio para a Secretaria de Educação, para os profissionais da educação pública, para a sociedade civil e, significativamente, para parcela da juventude menos favorecida da sociedade. Quando me refiro ao desafio, isso implica numa série de dificuldades e complexidades intrínsecas.

De acordo com a proposta, essa é uma concepção diferente da que propõe um Ensino Médio Profissionalizante — caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade como conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007).

Inicialmente, ainda em 2008, a proposta contemplou vinte e cinco (25) escolas em vinte (20) municípios cearenses, entre estes a capital ofertava seis (06) escolas profissionais. De acordo com os dados da própria secretaria, nesse período ofertavam-se quatro cursos técnicos de nível médio, entre eles: Informática, Guia de Turismo, Segurança do Trabalho e Enfermagem. A escolha dos mesmos era de total responsabilidade da secretaria e se dava em função de estudos e análises das características socioeconômicas das regiões e municípios contemplados com o projeto.

No ano de 2009, mais vinte e seis (26) escolas são inauguradas e amplia-se também a oferta de mais nove (09) cursos técnicos, totalizando agora cinquenta e uma (51) escolas e treze (13) cursos. Os cursos ofertados nesse ano foram: Agroindústria, Aquicultura,

Comércio, Edificações, Estética, Finanças, Massoterapia, Meio Ambiente e Produção de Moda. Em 2010, oito (08) escolas são implantadas e mais cinco (05) cursos ofertados, entre eles: Administração, Contabilidade, Hospedagem, Modelagem e Secretariado. O ano de 2011 é contemplado com o acréscimo na rede de dezoito (18) escolas e vinte e cinco (25) cursos técnicos, sendo eles: Agrimensura, Agricultura, Agronegócio, Agropecuária, Carpintaria, Cerâmica, Desenho da Construção Civil, Design de Interiores, Eletrotécnica, Eventos, Floricultura, Logística, Manutenção Automotiva, Mecânica, Mineração, Nutrição e Dietética, Paisagismo, Petróleo e Gás, Química, Redes de Computadores, Regência, Secretaria Escolar, Tecelagem, Transações Imobiliárias e Vestuário. Em 2012, o Governo inaugura ainda quinze (15) escolas técnicas e oferta mais oito (08) cursos, entre os quais: Áudio e Vídeo, Automação Industrial, Eletromecânica, Fabricação Mecânica, Instrução de Libras, Portos, Saúde Bucal e Tradução e Interpretação de Libras (CEARÁ, 2013).

No ano de 2013 (apesar de não estar contemplado nos Referenciais), foram implantadas mais oito (08) escolas, totalizando, assim, cem (100) escolas em todo o estado, e cinquenta e um (51) cursos técnicos de nível médio. De acordo com os “Referenciais para Oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará”, documento que contém os referenciais curriculares bem como um conjunto de normas, regras e princípios que orientam o trabalho pedagógico-administrativo dessas escolas, a Secretaria de Educação tem como meta, até o final de 2014, ampliar a rede para cento e quarenta (140) escolas em todo o estado. Ainda segundo o documento, estão matriculados nessas escolas aproximadamente quarenta mil (40.000) jovens cearenses.

Acredito que esta análise histórica da educação pública do Estado do Ceará será de interesse para pesquisas futuras que deverão melhor compreender o significado social que esse período histórico de nossa educação pública trouxe para a população jovem. Porém, não cabe aqui, neste momento, fazer uma análise dessa ampliação, pois, considerando o tempo de implantação da proposta, faltam indicadores que contribuam para uma incursão mais específica sobre a mesma.

Atendendo, atualmente, uma parcela significativa de jovens em todo o estado, as escolas ampliaram suas jornadas de trabalho para atenderem às exigências de um currículo integrado, cujos componentes curriculares da formação profissional se integram aos componentes da formação geral, com uma carga horária de nove aulas diárias.

De acordo com a proposta da Secretaria de Educação do Estado, a Matriz Curricular, expressa no documento ora citado, constitui-se de três áreas: Formação Geral (contém as disciplinas da Base Nacional Comum), Formação Profissional (contém as

disciplinas específicas de cada curso técnico) e Atividades Complementares (contém as disciplinas da parte diversificadas). As três áreas, segundo a proposta, devem dialogar entre si, respeitando cada uma suas especificidades e estabelecendo as conexões necessárias numa dinâmica de interdependência de maneira a garantir a integração curricular.

A Formação Geral, conhecida também por Base Nacional Comum, compreende os treze componentes curriculares básicos, obrigatórios e comuns ao Ensino Médio: Língua Portuguesa, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e Química. A carga horária total nos três anos do Ensino Médio é de 2.620 horas, distribuídas entre os componentes curriculares e de acordo com as especificidades de cada curso (CEARÁ, 2013).

A Formação Profissional é organizada de acordo com o “Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos”, publicado pelo SETEC/MEC, e é composta por componentes curriculares específicos de cada curso técnico. As cargas horárias mínimas dos cursos variam entre 800, 1.000 e 1.200 horas. À carga horária de aulas teóricas, é acrescida a carga horária mínima relativa ao estágio supervisionado, que é de 50% para os cursos da área de saúde e de 25% para os demais cursos, conforme a Resolução nº 413/2006, Art. 20 §§ 1º e 2º, do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEARÁ, 2013).

As Atividades Complementares constituem-se basicamente da parte diversificada do currículo, tendo como objetivo maior o desenvolvimento de habilidades extras, visam acrescentar à formação do aluno o estudo de assuntos e temas que contribuam para o seu desempenho como cidadão, tanto no âmbito pessoal como profissional. Os componentes curriculares dessa área são: Projeto de Vida; Formação para a Cidadania; Mundo do Trabalho; Horário de Estudo; Temáticas, Práticas e Vivências; e Projetos Interdisciplinares. Vale ressaltar que as cargas horárias dessas disciplinas variam de acordo com cada componente curricular e com as especificidades de cada curso (CEARÁ, 2013).

Interessante frisar que, durante as entrevistas narrativas, os jovens da pesquisa ao relatarem suas experiências estudantis na referida escola reforçam a ideia de que, de toda a proposta pedagógica oferecida pela escola, a área do currículo que maior influência positiva trouxe para suas vidas pessoais e profissionais, sem sombra de dúvidas, foi a área das Atividades Complementares, pois, segundo os mesmos, suas disciplinas proporcionavam atividades curriculares diversificadas que contribuía para sua formação humana. Assim expressam suas experiências escolares em suas falas:

Aí eu fui interagindo, é..., nos grupos que tinha a TPV e TESE, nossa..., era bom demais, porque a gente se juntava, fazia peça, teatro e ali a gente já podia se

conhecer muito, se conhecia bastante. Essa chamada TESE e TPV foram disciplinas que eu mesma fui me descobrindo, eu fui descobrindo amigos e me descobrindo, e isso levou a diferença pra minha família porque a partir dali eu já levei esse ensinamento pra lá (Maria, jovem de 19 anos, recepcionista de uma pousada em Caucaia, técnica em Guia de Turismo).

A fala dos sujeitos revela a importância dessas atividades para seu crescimento pessoal, profissional e principalmente emocional. Suas expressões faciais revelavam certo entusiasmo ao relatarem os fatos passados, demonstrando uma mistura de saudades e satisfação:

Foi tipo assim, quando eu tinha a TESE e TPV, essas disciplinas aqui na escola, que a professora Fátima e o professor Alex, eles passavam vídeos que todas as aulas a gente chorava, começava a se abraçar, porque eram aulas que traziam coisas do cotidiano, traziam coisas de como eu me comportar, de como eu realmente ser feliz, vídeos que te incentivavam, vídeos que você via... e até a professora falando mensagens, mensagens de incentivo, mensagens de como você tinha que ficar na sua família... (João, jovem de 19 anos, técnico de Enfermagem do HGF de Fortaleza).

É relevante colocar que a Matriz Curricular dessas escolas foi sendo alterada ao longo dos anos — à medida que a Secretaria ia consolidando os cursos técnicos, várias alterações curriculares foram necessárias. A disciplina conhecida pelos jovens entrevistados por TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional) foi substituída pelo componente curricular Projeto de Vida, que na sua essência permanece com o foco na formação humana e na intersubjetividade do aluno. Veja como Pedro e João, sujeitos entrevistados, se colocam diante dessas disciplinas:

Eu achava que era besteira, se juntava a Fátima e o Alex e passava filme, passava Power Point pra gente, serve pra nada não, mas, eu assistia, né?, tá bom. Escutava e tudo mais, aí eu não percebi, eu vim perceber agora depois que eu saí, que eu comecei a trabalhar e tudo mais. Aí comecei a agir da forma que realmente eles falavam. Se eu não tivesse tido aquelas aulas, aí eu pensei, provavelmente não, ah fez diferença, eu pensei que não faria, mas, fez. E a segunda coisa foi me dar o norte, eu não sabia o que eu queria da minha vida quando eu terminasse o Ensino Médio, se eu tivesse continuado em escola pública provavelmente eu não saberia (Pedro, jovem de 19 anos, programador de Tecnologia da Informática, cursando Ciências da Computação na Faculdade da Grande Fortaleza).

Assim, aqui nessa escola, a gente aprende bastante, a escola prepara a gente pra vida, tanto pra área pessoal como pro mercado de trabalho. Como você lidar com esses momentos, que a escola lhe passa momentos de..., nas matérias como Ética, Formação Cidadã, como a pessoa deve se comportar nesses momentos e ela lhe prepara... (João, jovem de 19 anos, técnico de Enfermagem do HGF de Fortaleza).

Outro componente curricular bastante citado pelos jovens como de extrema importância para sua formação humana e profissional foi a disciplina de Estágio Supervisionado. Este é obrigatório para os alunos e amparado pela Lei Federal nº 11.788, de

25 de setembro de 2008. O Art. 1º da referida lei reza: “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de Educação Superior, de Educação Profissional, de Ensino Médio, da educação especial e dos anos finais da educação fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos”.

O estágio, assim, faz parte do projeto político-pedagógico da escola e tem como um dos objetivos principais o desenvolvimento do aluno para a vida cidadã e para o mundo do trabalho, ou seja, proporcionar ao jovem maior aprofundamento da relação teoria e prática profissional. Somente no segundo semestre do 3º ano que essa prática efetivamente ocorre nas empresas e nas instituições, quando os alunos ingressam no estágio supervisionado obrigatório. No caso específico do Ceará, não há ônus para as empresas concedentes, o investimento é custeado pelo Governo do Estado e cada aluno recebe: uma bolsa-estágio no valor de meio salário mínimo para usar em seu benefício pessoal e profissional; auxílio-transporte; seguro contra acidentes pessoais; e equipamentos de proteção individual.

Os jovens relembram esse componente curricular com satisfação e reconhecimento de crescimento profissional, e assim se expressam:

E o estágio, ele serviu também para fixar a ideia, ou você fixava a ideia na cabeça ou você desistia. Na minha cabeça o estágio foi divisão de águas também. E o estágio me trouxe pra cá, pra profissão, eu me adequiei muito bem à enfermagem...No estágio foi “pegada”, como diria... (João, jovem de 19 anos, técnico de Enfermagem do HGF de Fortaleza).

As práticas dos alunos são supervisionadas e acompanhadas por professores orientadores dos estágios da área específica de cada curso. Durante os três anos são realizadas visitas técnicas às empresas concedentes de estágio e ocorrem simulações de práticas nos laboratórios das escolas, a fim de possibilitar uma maior aproximação do aluno com a área específica, buscando a integração curricular entre a teoria e a prática.

A falta de experiência no mundo do trabalho juntamente com a pouca idade de muitos de nossos jovens, pois a idade mínima para o ingresso no estágio é de 16 anos, de um modo geral é perceptível em suas falas. Maria relata isto com bastante simplicidade quando afirma:

Comecei a estagiar, não sabia nem o que era praticamente trabalhar, então eu fui tendo aprendizagem na escola e aprendizagem fora, fui sabendo o que era trabalhar, o que era conviver em equipe, porque se eu tô em uma função, em um trabalho e eu, e eu desando dessa função, todo mundo cai, então eu peguei o pensamento realmente aqui da escola... (Maria, jovem de 19 anos, recepcionista de uma pousada em Caucaia, técnica em Guia de Turismo).

Ressalto ainda que essa experiência é desenvolvida pelo aluno apenas em um turno do dia, ou seja, ou pela manhã ou pela tarde; esta definição compete à escola estabelecer de acordo com sua realidade. Portanto, os alunos permanecem na escola em um período assistindo às disciplinas regulares da Base Nacional Comum e no outro se dirigem à empresa para cumprir a carga horária obrigatória do estágio supervisionado. Por ser um componente curricular obrigatório, todos os alunos são inseridos em empresas diversas, ficando a responsabilidade da inserção nos campos de estágio dos mesmos à escola e aos professores orientadores de cada curso.

A estrutura e a organização das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará se diferenciam em vários aspectos das demais escolas públicas regulares, desde a Matriz Curricular, a carga horária diária, a filosofia de gestão, a matrícula dos alunos, a lotação dos professores até a própria rotina escolar. Porém, um aspecto que marca sobremaneira é a sua filosofia de gestão, conhecida e divulgada entre os membros escolares como TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional).

Presencia-se uma forte influência do setor empresarial na filosofia da escola, onde conceitos como eficiência, eficácia, competência, formação contínua, descentralização e cultura dos resultados predominam no currículo como elementos sujeitos às regras do mercado, estabelecendo, a todo custo, uma concepção de que a cidadania é alcançada pela regulação do mercado. Baseada na teoria do capital humano, afirma-se a desigualdade social não como uma deformação, mas como decorrência natural de um sistema que se mantém pela comprovação da competência dos indivíduos, ou seja, quem tiver competências pode se estabelecer e ter sucesso.

Necessário no momento é esclarecer que a TESE, no início da implantação dessas escolas, tanto fazia parte da Matriz Curricular como das Atividades Complementares, e também representava um instrumento de gestão para os gestores escolares; por isso muitas vezes vamos encontrar nossos sujeitos falando em TESE como disciplinas. Atualmente, após a reformulação da Matriz Curricular, ela não faz mais parte das Atividades Complementares, porém permanece como ferramenta para o processo de gestão.

Assim, TESE é uma metodologia de gestão que orienta os gestores das escolas profissionalizantes a coordenarem seus processos. Esse modelo de gestão foi adaptado, para o Ceará, a partir de uma experiência em Pernambuco com os Centros de Ensino Experimental, escolas de referências naquele estado.

Do ponto de vista gerencial, as escolas adotam padrões gerenciais traduzidos do mundo empresarial e de experiências do setor privado do ensino. Tendo como princípio básico de gestão o método do ciclo do PDCA (*Plan, Do, Check, Act*), exige-se o planejamento das ações, a execução, a avaliação, ou seja, checar como foi executada a ação planejada, para finalmente agir ou corrigir, se necessário, as ações (MAGALHÃES, 2008).

A origem dessa metodologia, conforme reafirma Magalhães (2008), vem da tecnologia empresarial de gestão desenvolvida pelo grupo Odebrecht e conhecida por TEO (Tecnologia Empresarial Odebrecht). Na realidade poucas alterações foram feitas de uma gestão para outra, haja vista, na compreensão do autor supracitado, que tanto a TESE quanto a TEO são mais uma tomada de consciência do que um manual de métodos e técnicas. Portanto, transferiu-se das empresas, dos valores e preceitos do mercado, os princípios da educação pública.

Dessa forma, a TESE se propõe a criar uma estrutura para coordenar e integrar tecnologias específicas para educar pessoas, ou seja, coordenar e integrar diferentes saberes, sendo assim um instrumento para o planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades dos diversos segmentos da escola, em busca constante da gestão por resultados.

Percebe-se com essa abordagem como a filosofia e a linguagem utilizada estão carregadas das teorias do capital humano, dos valores neoliberais, da premiação e punição dos sujeitos, bem como do reforço da busca da qualidade total. Valores e interesses condizentes com a lógica do capital neoliberal, de formação voltada para atender às exigências do mercado e satisfazer as necessidades da sociedade vigente. Nessa filosofia de gestão compete ao gestor a grande responsabilidade de garantir a “eficiência, eficácia e efetividade” dos processos dentro da escola, seguindo como princípios norteadores de maior relevância: a *Pedagogia da Presença* – o gestor é um educador que dedica tempo, presença, experiência e exemplo aos seus liderados/alunos; a *Educação pelo Trabalho* – onde a formação contínua dos membros da equipe é fomentada entre todos; a *Delegação Planejada* – ao delegar atribuições aos liderados, o gestor estará também os formando em serviço; a *Descentralização* – onde as decisões e suas respectivas consequências estão sob a responsabilidade de várias pessoas; e, por fim, a *Tarefa Empresarial* – princípio que consiste em produzir os serviços de qualidade e na busca de resultados utilizando-se do ciclo do PDCA¹ (CEARÁ, 2013).

¹ PDCA consiste numa estratégia de planejamento conhecido como Ciclo do PDCA (*Plan/Do/Check/Act*), ou seja planejar, executar, verificar e agir. O Ciclo do PDCA foi desenvolvido na década de 1930 pelo físico e engenheiro Walter A. Shewhart nos Estados Unidos.

É preciso ainda retomar um aspecto relevante na composição dessas escolas no estado: faz-se necessário e obrigatório que todo profissional com interesse em ingressar em uma de suas unidades de ensino conheça primeiramente essa filosofia de gestão para, posteriormente, aderir ao projeto. Dessa forma, o profissional, seja ele gestor, professor ou coordenador escolar, deverá participar de uma formação com base nos princípios de sua filosofia de gestão para depois submeter-se ao processo seletivo de acordo com a Lei de Criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional, nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008.

Tendo como suporte teórico para o embasamento de sua prática um amálgama de concepções diversas e concomitantemente opostas — pois ao mesmo tempo que prega a formação omnilateral e integral do ser humano, também contempla o discurso neoliberal da adequação do sujeito ao sistema social vigente —, a escola profissional é colocada perante uma contradição: a perda de sua legitimidade que decorre do fosso cada vez maior entre as expectativas sociais e as possibilidades da sua concretização.

Compreendendo a complexidade do assunto e buscando uma melhor percepção do mesmo, a seguir venho apresentar um pouco da proposta pedagógica da Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola, palco onde surgem as inquietações para a investigação em questão.

3.4 A Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola e sua Proposta Pedagógica

Falar um pouco desta escola é também falar um pouco da minha trajetória profissional, pois iniciamos juntas, eu e escola, num mesmo espaço e tempo históricos. Lá foi minha primeira experiência como diretora de uma escola pública, lá também foi a primeira experiência da escola com tal proposta de educação, ela já nasce como escola profissional.

A localização da escola também denuncia algo que me fascina, me encanta e me conduz a uma relação muito próxima e mítica. Seu entorno, como em toda área pobre da cidade, não me retrata apenas a violência estampada em seus jovens, ele me diz algo mais. As pessoas são marcantes, suas histórias de vida são fortes, porém, apesar de todas as vicissitudes enfrentadas no dia a dia, elas revelam uma subsistência humana de esperança e vigor muito forte.

Assim, compreendo a instituição não apenas como mais uma escola pública com uma proposta “inovadora” a serviço do Governo do Estado, mas como um espaço de

convivências entre pessoas em busca de formar seres humanos o mais livres possível, seres em busca constante de ser mais, como diria Paulo Freire. O grande desafio da questão não é apenas descrever a escola com um projeto político-pedagógico constituído, com um regimento interno elaborado, ou mesmo descrever sua matriz curricular. É preciso deixar claro, antes de qualquer coisa, que minha atuação como gestora vai além do simples papel que o cargo impõe.

O ambiente em torno da escola é hostil; os jovens, inseguros, descrentes de si mesmos e das instituições sociais; as famílias em busca de algo que traga de volta perspectivas melhores para seus filhos, como se pudessem trazer a segurança dos tempos passados para o presente; a violência arraigada nas realidades sociais de suas vidas mais parecem chagas crônicas; as drogas convivem em seus lares como algo natural. Um sertão existencial. Maria, jovem entrevistada assim se reporta ao falar de seus sentimentos de insegurança com relação à escola:

Minha maior insegurança era de mim, de eu não conseguir, de não conseguir acompanhar, não conseguir... porque assim, eu nunca tive aquele apoio emocional em casa nem psicológico... e, como eu disse, vir pra cá foi um desafio e no começo eu achei que eu não iria superar, como eu já disse: escola nova, era integral, como será que vai ser, as matérias vão ser mais difíceis, será que eu vou superar, será que eu vou dar conta? E esses problemas em casa, será que vão influenciar aqui, será que não vão? (Maria, jovem de 19 anos, recepcionista de uma pousada em Caucaia, técnica em Guia de Turismo).

Portanto, percebendo a complexidade da realidade e, paradoxalmente, a riqueza que esta me trouxe como pessoa e como profissional, busquei desenvolver com aquela comunidade um trabalho de consciência política, centrado na pessoa humana e principalmente de respeito às diversidades encontradas ali, pois compreendia que a oportunidade que se apresentava em minhas mãos era algo único e significativo. Caminhava em busca de uma ação educativa social que efetivamente formasse jovens cidadãos autônomos, solidários e sujeitos de seus projetos de vida; ratificava assim minha preocupação com a natureza humana, preocupação esta tão constante em toda a minha existência e em minhas reflexões.

Com o passar dos anos e da experiência na escola, todos, incluindo professores, funcionários, alunos, pais e comunidade local, foram tentando constituir um espaço de construção de um devir, configurando-se ali um ambiente de busca constante de formar consciências, acreditando que é possível fazer um trabalho sério, íntegro e formar jovens cidadãos críticos, autônomos e conscientes de sua realidade.

Da curiosidade ingênua que caracteriza a leitura pouco rigorosa do mundo à curiosidade exigente, busquei construir um espaço de convivências de possibilidades, pois,

comungando com Freire (2007), acredito no papel relevante da educação que, não sendo fazedora de tudo, é aspecto fundamental na melhoria do mundo. Não se trata aqui de otimismo ingênuo nem de uma perspectiva pessimista para os problemas da educação. Afinal, o mestre ainda ensina que “é possível vida sem sonho, mas não existência humana e histórica sem sonho” (FREIRE, 2007, p.32).

Apesar de todas as “amarras” que a instituição escolar representa, das diversas barreiras de exclusão, da “escola das incertezas” (Canário, 2006), buscou-se formar um ambiente de convivência onde o respeito às diferenças individuais e sociais prevalecesse e o resgate da autoestima daqueles jovens fosse garantido. Se, para os jovens, a escola simbolizava um espaço de convivência, de construção de afetos, de encontros, aos poucos eles foram percebendo que também ali poderiam criar sonhos e buscar desenvolver ações de enfrentamento das vicissitudes decorrentes do contexto sociocultural do qual pertenciam.

Assim assumi a direção geral daquela instituição. Nascia a Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola em 04 de agosto de 2008, situada na comunidade da Praia das Goiabeiras, na Barra do Ceará. Vale ressaltar que a construção do prédio teve início em 2005 com o propósito de ser uma escola regular de Ensino Médio no modelo de Liceu, na gestão do então governador Lúcio Alcântara, porém, com a adesão do Estado do Ceará em 2007 ao programa Brasil Profissionalizado, a escola foi inaugurada como uma das 25 escolas de Educação Profissional na atual gestão do governador Cid Ferreira Gomes.

A instituição iniciou suas atividades com a oferta de três cursos técnicos de nível médio: Enfermagem, Guia de Turismo e Informática. Atualmente, permanecem as mesmas ofertas de cursos, porém com o acréscimo do curso de Redes de Computadores, implantado em 2011, e do curso de Eventos, em 2012, conforme dados retirados do próprio projeto político-pedagógico da escola, demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 1 – Número de alunos matriculados por ano na EEEP Paulo Petrola

CURSOS EMI	ANO 2008 (vagas)	ANO 2009 (vagas)	ANO 2010 (vagas)	ANO 2011 (vagas)	ANO 2012 (vagas)	ANO 2013 (vagas)
Téc. Enfermagem	45	45	40	40	-	45
Téc. Guia de Turismo	45	45	40	45	45	45
Téc. Eventos	-	-	-	-	45	-
Téc. Informática	45	45	40	-	45	45
Téc. Redes de Computadores	-	-	-	45	-	-

Fonte: Projeto político-pedagógico de 2013 da EEEP Paulo Petrola.

A gestão escolar tem sido exercida por mim desde a inauguração da EEEP Paulo Petrola, auxiliada por uma equipe de três (03) coordenadores escolares; um (01) secretário; trinta e cinco (35) professores, sendo dezenove (19) professores da Base Nacional Comum e dezesseis (16) do eixo profissional; e dezenove (19) funcionários distribuídos em funções específicas, totalizando assim em cinquenta e oito (58) o número de pessoas trabalhando na escola (projeto político-pedagógico de 2013 da EEEP Paulo Petrola).

O processo de seleção dos alunos segue as diretrizes e orientações da Secretaria de Educação, que, desde o início, estabeleceu alguns critérios para a matrícula nas escolas profissionais, dentre os quais: prioridade para alunos oriundos de escolas públicas — 80% das vagas e 20% das vagas para alunos de escolas privadas —, a média geral das notas do 9º ano do Ensino Fundamental, a proximidade da residência do aluno e a faixa etária. Desde 2009, a Secretaria de Educação publica a cada ano uma Portaria de Matrícula (Anexo D), para estabelecer as diretrizes de matrículas dos jovens que buscam os serviços das escolas.

Os primeiros alunos foram selecionados com três turmas de 45 jovens inscritos nos cursos de Técnico de Enfermagem, Técnico em Guia de Turismo e Técnico em Informática. Para mim, esse foi um momento significativo, pois eu muitas vezes em minha casa ficava horas a fio lendo as fichas dos alunos, analisando suas notas, estudando seus históricos escolares, conhecendo suas realidades e tendo a responsabilidade de selecioná-los e atender a suas expectativas, interesses e anseios.

O objetivo desta descrição é mostrar como se originou a Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola, no Conjunto das Goiabeiras na Barra do Ceará, com 135 jovens oriundos das escolas adjacentes da região e uma diretora que acreditava que poderia melhorar de alguma forma a vida daqueles jovens.

O processo de seleção dos alunos dos anos seguintes foi mais tranquilo, pois a escola já estava organizada, com a obra concluída, boa estrutura física, mobílias e equipamentos necessários e os recursos humanos selecionados. A cada ano, a demanda por vagas era maior que a oferta, e era respeitada a portaria de matrícula estabelecida pela SEDUC, na qual predomina o desempenho escolar do jovem no 9º ano do Ensino Fundamental, priorizando o aluno oriundo de escola pública e proibindo a seleção através de avaliação dos conteúdos (ver Anexo D).

A escola, agora já consolidada, tem como proposta pedagógica um currículo integrado de Ensino Médio com Ensino Profissional (Anexo A) e, portanto, aborda questões específicas às quais merecem da minha parte um olhar mais cuidadoso e comprometido, pois,

segundo Canário (2008), a sociedade contemporânea está vivenciando uma discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes. Essa análise sociológica do autor traz para mim um desafio grande, algo que mexe com minhas expectativas pessoais e profissionais, pois compreendo que esse é um dilema que devo enfrentar e buscar alternativas com toda a comunidade, inclusive e principalmente com os jovens, pois somente através desta posso perceber as necessidades e sentimentos dos sujeitos que me conduziram à pesquisa.

O projeto político-pedagógico da escola, elaborado por seus membros, foi constituído ainda em 2008 e a cada ano letivo é revisto por todos. Ele traz em seu corpo a missão de *“proporcionar ensino de qualidade para a formação de jovens autônomos capazes de reconhecer e gerir suas habilidades e competências, tornando-os aptos a exercerem sua cidadania e profissionalismo de forma ética, e comprometidos com a responsabilidade social”*.

Apesar do compromisso da escola em buscar alternativas de uma educação voltada para os sujeitos envolvidos, de uma formação humana integral, percebe-se no documento expresso a linguagem do discurso neoliberal perpassando sua estrutura; os termos utilizados são os da teoria do capital humano, competências, habilidades, qualidade. Pensando a escola tão próxima ao setor de produção, instala-se a ideia de que ela possui uma lógica similar à da indústria. Ramon Oliveira coloca esta questão quando afirma a interferência da gestão empresarial na dinâmica da educação escolar:

Duas questões são prioritárias para o Banco Mundial nas reformas educacionais a serem desenvolvidas pelas nações mais pobres. A primeira diz respeito à necessária descentralização das políticas educacionais, a segunda refere-se à necessária incorporação, pelo poder público, da forma de gestão utilizada pela iniciativa privada. (OLIVEIRA, R., 2003, p.51).

É o próprio capital que passa a buscar uma “nova pedagogia” para formar o consumidor e o produtor, o homem da pólis globalizada, desenvolvendo-a em suas agências de treinamentos, na escola, no próprio trabalho e nas relações sociais mais amplas. Ao mesmo tempo, o capital reivindica o domínio das competências e habilidades comunicativas, do raciocínio lógico, de construir soluções originais, os quais apesar do caráter generalizante não conseguem atender a todos, mas apenas uma parcela da população (KUENZER, 2009, p.66).

A EEEP Paulo Petrola tem como visão de futuro *“ser uma instituição pública de Ensino Médio reconhecida no Estado do Ceará pela excelência na formação de jovens atuantes no âmbito profissional e social”*. Essa visão não pode estar desvinculada da realidade social contemporânea nem pode estar atrelada a um tempo futuro incerto. Com o processo de

democratização da escola e as transformações no sistema de produção, é possível demarcar o momento em que ocorre o rompimento do equilíbrio que caracterizava a “escola das certezas” para a “escola das incertezas”. Essa perda de equilíbrio e coerência da escola tanto é externa, na medida em que ela foi historicamente produzida em consonância com um modelo de capitalismo liberal, como é interna, na medida em que suas funções não são compatíveis com a diversidade dos sujeitos envolvidos com os quais ela passou a conviver nem com as “missões” impossíveis que lhes são atribuídas (CANÁRIO, 2006, p.78).

Dialogando com o autor, compreendo a complexidade que hoje desempenha a instituição escolar, e mais especificamente a escola profissional, a qual tem como missão de futuro garantir algo que não está posto em sua competência, marcada por níveis cada vez mais elevados de complexidade na estrutura social contemporânea. Thiago, jovem egresso da escola em pauta, vem apontando limitações existenciais da realidade quando coloca seus sentimentos ao concluir os estudos:

Eu pensei, o curso não era o que eu queria e eu fiquei sem caminho pra seguir, sem... sem fazer nada, procurei emprego, recebi vários não de muitas empresas e assim foi... foi passando o tempo, eu fui descuidando..., foi um período que eu procurei todo tipo de emprego e recebi muitos não... (Thiago, jovem de 19 anos, técnico de Guia de Turismo, desempregado).

Assim, a escola profissional emerge num contexto dos efeitos cruzados do acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdades, desemprego estrutural de massas, precarização do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares, fatores que a impossibilitam de responder às expectativas nela depositadas.

A escola elegeu como valores a serem seguidos “*o respeito como fundamento básico para os relacionamentos, a responsabilidade como postura essencial para o crescimento do ser, a solidariedade como ação que dignifica a condição humana e a criticidade como visão que permite a superação*”. Ainda contempla na sua proposta pedagógica os princípios da TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional), os quais alia conceitos e valores empresariais à educação, no sentido da busca e compromisso com a cultura da gestão por resultados satisfatórios.

Sendo, portanto, o caminho a percorrer de tal magnitude, entende-se que a proposta pedagógica da escola ainda tem muito que melhorar com essa diversidade de situações, concepções, as quais irão requerer uma complexidade de respostas. Isso implica também estar atenta às necessidades dos jovens, às suas diversidades, culturas e anseios. É nesse sentido que a “*concepção de educação da EEEP Paulo Petrola está voltada para a formação plena do ser humano, e isso significa que nela se busca, de forma integrada, o*

aperfeiçoamento intelectual, moral, espiritual, emocional e físico”. Desse modo acredita-se que a formação humana almejada proporcione um ensino que possibilite ao jovem uma ação mais atuante na sua realidade social e pessoal, pois, conhecedor de seus limites e de sua realidade social, o mesmo pode agir de forma mais consciente e libertadora das amarras do sistema vigente, das regras que algemam e das instituições que oprimem suas identidades individuais.

No âmbito de uma realidade social marcada pela ideologia neoliberal que prega a competitividade e o individualismo e impõe o conformismo e a resignação, que exclui, oprime e, sobretudo, privilegia economicamente uma minoria, buscou-se uma posição política clara diante da realidade social que aqueles jovens representavam para toda a comunidade escolar. Assim, buscou-se uma ação prática, a *“perspectiva de uma educação a favor da autonomia contra a dependência, da participação contra a exclusão, da ousadia contra a resignação, da solidariedade contra o individualismo, da fraternidade contra a submissão, da colaboração contra a competição, da liberdade contra a opressão”*, conforme o projeto político-pedagógico de 2013 da escola.

Compreendia, assim, que essa proposta de escola não seria suficiente para transformar a realidade de uma sociedade desigual na qual crescem as exclusões na mesma proporção em que diminuem os recursos públicos necessários à garantia dos direitos de cidadania.

Somente no final de 2011 formou-se a primeira turma, com 120 jovens saindo da escola em busca de suas expectativas profissionais, conscientes das dificuldades que iriam enfrentar, imaturos pela tenra idade e pela própria adolescência e incompletos pela sua essência de ser humano. Compreendi também, naquele momento, a importância que a educação escolar trazia para a vida e as perspectivas daqueles jovens, apesar de todas as suas críticas e limitações, não como ideia salvacionista, mas, sim, como possibilidade de reinventar um mundo melhor para eles, de terem acesso ao conhecimento, à cultura, aos bens materiais, pois, lembrando as palavras de Freire, a melhor maneira de definir a limitação da prática educativa é *“não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”* (FREIRE, 2007, p.99).

A convivência e as experiências compartilhadas com os jovens estudantes marcaram minha vida profissional e pessoal, atravessada por sentimentos ambíguos de insegurança, assemelhavam-se à expectativa de uma gestação. Durante três anos convivi com jovens oriundos de uma diversidade cultural, emocional e social bastante ampla e complexa e,

portanto aquele momento correspondia a uma responsabilidade social para com a comunidade local. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, a da periferia; meninos e meninas em busca de garantir sua ascensão social e a própria sobrevivência, numa tensão constante entre a procura de gratificação imediata e um possível projeto de futuro rumo ao mundo acadêmico.

Dos primeiros jovens que saíram, alguns conseguiram de imediato ingressar no mercado de trabalho em sua área de formação e nas universidades, outros não. Dos que conseguiram ingressar de imediato, poucos entraram nas universidades e uma parcela maior conseguiu seu primeiro emprego como consequência do estágio supervisionado da escola. Portanto, naquele período, fevereiro de 2011, o que mais marcou a comunidade local foi a concretização dos sonhos desses jovens que ingressaram nos seus espaços almejados.

É necessário esclarecer que esses jovens chegaram à escola sem grandes expectativas de futuro, com muitas deficiências cognitivas, sem esperanças e, principalmente, sem acreditarem em si próprios. Eles não conheciam nem ousavam sonhar com uma universidade, a possibilidade do mundo acadêmico era muito distante de seus projetos de vida, muitas vezes por falta de esclarecimentos básicos e de informações necessárias.

A Escola Paulo Petrola trouxe realmente uma possibilidade de mudanças na vida daqueles jovens, bem como de suas famílias, sendo inclusive referência entre as escolas da região e da SEDUC. Sem a pretensão da vaidade profissional e pessoal, a escola atingiu um patamar de reconhecimento social elevado entre as demais escolas públicas da região. Algumas se utilizam do nome da instituição como “*marketing*” para matricular seus alunos no Ensino Fundamental, propagam a ideia de que a sua escola é preparatória para a Escola Paulo Petrola.

Então, à medida que os primeiros alunos foram ingressando nas universidades e no mercado de trabalho, isto representava algo real para eles e essa crença foi contagiando os demais e melhorando suas expectativas, mesmo reconhecendo as adversidades das condições sociais, culturais e emocionais que enfrentavam. A escola convidava aqueles alunos a darem seus depoimentos de experiências, e, ao voltarem à escola, eles traziam consigo também um pouco da esperança roubada, do orgulho que simbolizavam para suas famílias — para muitas destas, eram os primeiros a ingressarem num curso de nível superior. Esse fato para mim é relevante porque ele contém um valor simbólico muito forte para aquela comunidade.

Apesar de perceber, naquela época de forma imatura, a crise globalizante que a sociedade contemporânea atravessa com as mudanças profundas na organização da produção e do trabalho, ocasionada pela reestruturação do capitalismo e da revolução tecnológica,

trazendo para a população jovem consequências desastrosas — como mais exigências do mercado para a qualificação profissional e menos oportunidades de emprego, como sentimentos de incertezas no futuro —, compreendia também que ali se constituía um espaço social de investimento promissor na formação humana daqueles jovens. Maria coloca de maneira clara seus sentimentos com relação às suas expectativas de vida:

Antes deu entrar aqui, eu tinha uma perspectiva de mundo totalmente diferente, achava que ia viver naquela vidinha de qualquer jeito, de estudar, trabalhar e tentar derramar o suor pra poder... mas hoje, depois que eu entrei aqui, eu mudei essa perspectiva (Maria, jovem de 19 anos, recepcionista de uma pousada em Caucaia, técnica em Guia de Turismo).

Atualmente a escola já formou nove turmas, sendo três em cada ano. A segunda formou-se em 2012, com 110 jovens; e a terceira, em 2013, também com 110 concluintes. Após cada ano letivo, a escola procura acompanhar os percursos dos jovens egressos. Esse monitoramento é feito pela secretaria da escola, que, através dos professores e coordenadores, acompanham a inserção dos alunos nas universidades e no mercado de trabalho.

A tabela abaixo mostra os dados estatísticos da escola durante estes anos com a inserção dos jovens nas universidades e no mercado de trabalho em seus respectivos anos.

Tabela 2 – Inserção dos jovens egressos nas universidades e no mercado de trabalho

CURSOS	TOTAL DE ALUNOS	2011				TOTAL DE ALUNOS	2012				TOTAL DE ALUNOS	2013			
		UNIVERSIDADE		MERCADO DE TRABALHO			UNIVERSIDADE		MERCADO DE TRABALHO			UNIVERSIDADE		MERCADO DE TRABALHO	
		Inseridos	%	Inseridos	%		Inseridos	%	Inseridos	%		Inseridos	%	Inseridos	%
Enfermagem	35	12	34	21	60	38	4	10	20	52	33	12	36	6	18
Turismo	42	12	28	22	52	36	9	25	19	53	39	27	69	4	10
Informática	43	7	16	20	46	36	10	28	22	61	38	17	45	15	39
Total Escola	120	31	26	63	53	110	23	21	61	55	110	56	51	25	23

Fonte: Secretaria da EEEP Paulo Petrola.

Muitos dos jovens egressos estão fora da área de formação, trabalhando em outros ramos; outros, em subempregos; outros não estão no mercado porque no momento se voltaram para construção da família. Esses fatos também são percebidos na fala e no depoimento dos sujeitos da pesquisa, quando Maria fala sobre seus amigos ao concluírem o curso:

Uns mudaram totalmente o percurso, a gente entrou no curso de Turismo, tem uns que tão em Enfermagem, foram pro Exército, outros que num tão mais trabalhando, tão em casa, criaram uma família mesmo e a gente vê que, assim, a gente teve um pensamento, passou três anos com esse pensamento mudando a nossa perspectiva quando a gente entrou aqui, mudou aquela visão de adolescente que vive em favela, mudou pra gente não ter que se envolver com as coisas erradas e a influência era bem alta... (Maria, jovem de 19 anos, recepcionista de uma pousada em Caucaia, técnica em Guia de Turismo).

O desemprego e o subemprego juvenil vêm sendo constantes na realidade brasileira, o que é confirmado pelos jovens. No contexto de incertezas e precarização do trabalho, aumenta a incerteza sobre a trajetória futura de vida dos jovens. Esta relação inversa do aumento de desemprego e aumento de diplomas escolares na contemporaneidade é vivida subjetivamente com sofrimento pelos jovens pobres, uma vez que a incerteza é o mais difícil de todos os estados psicológicos, pois este corresponde a viver à deriva da sorte, numa confiança cega no destino, pois não há como “escolher” trajetórias para o futuro sem ter a clareza de onde se quer chegar. Este assunto será melhor abordado posteriormente, quando, dialogando com Arce (2009) sobre a ideia da dimensão do tempo na contemporaneidade, este afirma que “*el futuro ya fue*”, ou seja, o futuro já foi.

Assim, compartilhando com Damasceno (2001) a ideia de que, apesar de a escola muitas vezes negar o saber e a experiência do jovem, ela é parte do projeto de vida do mesmo, portanto representa um instrumento importante, uma vez que se constitui espaço social destinado à transmissão dos conhecimentos fundamentais à humanidade, necessários à formação intelectual, profissional e humana.

Em busca constante de compreender como a instituição escolar pode se aproximar de seu papel social junto aos jovens, venho tecendo as urdiduras da profissão, no diálogo com os jovens, na escuta de seus sentimentos.

Carrano (2009) alerta que os jovens, principalmente os da periferia, são mais plurais do que aquilo que a escola normalmente percebe. As escolas percebem os jovens como “alunos”, e o que lhes chega são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo. São jovens muitas vezes aprisionados no espaço e no tempo em que vivem, reféns em seus próprios bairros periféricos e com grandes dificuldades para articularem seus projetos de futuro. É preciso repensar a escola, é preciso repensar a sociedade, buscar práticas de escuta dos jovens, atenção e diálogo que possibilitem a relação dos afetos, das trocas culturais, dos saberes compartilhados.

Dividindo com Nosella a ideia de que a educação pode contribuir para a liberdade do homem, compartilho suas palavras:

a liberdade não espera que se abra o canal ideal para alcançar o coração do homem. Como água para o mar, se infiltra, dribla os obstáculos, rompe até alguns diques e, salvo quando as barreiras são insuperáveis (e são muitas), mesmo que escassa e tardiamente, chega ao coração do trabalhador... Aos educadores, porém, compete abrir os canais educacionais mais adequados para que todos sejam cada vez mais livres. (NOSELLA, 2007, p.151).

Mergulhando nessas águas, percorro os caminhos da escola pública em busca de abrir os canais de possibilidades para formar jovens mais livres, alguns dos quais apresento no capítulo seguinte como sujeitos de suas histórias de vida e, por decisão de investigação de pesquisa, sujeitos também de minha investigação acadêmica.

4 LABIRINTOS DE VIDAS: PERCURSOS E NARRATIVAS DOS JOVENS DAS GOIABEIRAS

“É mais fácil mimeografar o passado que imprimir o futuro.”

(Zeca Baleiro - Minha Casa)

A seguir, venho apresentar os sujeitos da investigação contando um pouco de suas histórias através de seus próprios relatos de vida, relatos que expressam seus mais profundos sentimentos, suas situações de conflitos, de alegrias, de medos e de esperanças. Na realidade, relatos fragmentados, sinuosos, distorcidos, solicitando um esforço de interpretação por parte de quem o faz, buscando a partir dos seus discursos desvendar os seus percursos.

Interpretar um relato de vida não é apenas dar-lhe um sentido de linearidade fundamentado, mas principalmente perceber a pluralidade e riqueza do tecido de que a vida é feita, é contrapor seus significados e seus sentidos, é ler nas entrelinhas, é escutar o não dito, é acima de tudo envolvimento e emoção. A vida que nos é dada por um relato, tal como a vida real, é marcada por momentos de hesitação, por pequenos suspiros, por fragmentos de lembranças, por esquecimentos conscientes ou não, por silêncios significativos.

Os jovens entrevistados contaram suas experiências de vida através de um exercício de relembrar, ou seja, lembrar de novo parte de algumas de suas memórias — as que quiseram contar, outras foram ocultadas, outras esquecidas. Compreendendo que a memória é seletiva e afetiva, não constituindo um aspecto neutro por parte de quem a usa, busquei no momento das entrevistas criar um ambiente propício de confiança e respeito. O exercício também possibilitou aos jovens construírem suas próprias teorias sobre os percursos de suas vidas, contrastando vitórias e fracassos, tristezas e alegrias, conquistas e frustrações, medos e incertezas.

Dialogando com Pais (2003) acerca das vicissitudes de percursos dos jovens contemporâneos, utilizo-me de sua metáfora quando compara suas vidas com um labirinto. Segundo o autor, o labirinto é uma das muitas figuras do caos, percebido como uma complexidade de caminhos incertos cuja ordem existe, embora de forma oculta, portanto este pode ser similar à realidade de muitos dos jovens deste século. Os percursos juvenis encontram-se nesse emaranhado de caminhos, de idas e vindas, de retrocessos, com dificuldades de encontrar a porta de saída dessa complexidade planetária em que vive a sociedade do século XXI. Assim, os jovens vão construindo seus percursos e caminhos,

sentindo-se em verdadeiros labirintos de vida, alguns vão se achando depois de se perderem, outros vão se perdendo depois de se acharem, tentando aprender a viver na pluralidade de caminhos incertos. E, como diz Maria, uma das jovens entrevistadas, com relação às inquietações dos percursos da juventude quando se viu na situação de tomar um rumo para sua vida e não sabia que caminho tomar: “fica rodando possibilidades na nossa cabeça [...] e você não sabe o que fazer com tanta opção, você quer fazer tudo e acaba não fazendo nada né?”.

Diante da riqueza e singularidade a que a pesquisa me conduzia, me dei conta da ousadia que o ato de entrevistar implicava, retalhando sentimentos, lembranças e julgamentos. Pondo no mesmo plano o que se diz e o que se oculta, o que se pensa e o que se faz (PAIS, 2003).

A seguir, apresento os jovens entrevistados dialogando com eles e com alguns autores, costurando a fala teórica dos intelectuais com a voz emocionada dos jovens, os quais foram me conduzindo a percorrer meus próprios caminhos repletos de inquietações ao longo da pesquisa. Através das falas dos jovens, busco facilitar a visualização de alguns conceitos e identidades entre as suas condições de vida, a escolarização e a inserção socioprofissional.

Entrevistei quatro jovens e apresentarei agora as informações obtidas através de meu reencontro com eles. É interessante frisar o momento do “reencontro” porque ali se encontravam não mais a diretora com o aluno, conforme exposto anteriormente, mas, sim, o jovem com a pesquisadora. Antes, se os via apenas como alunos ou estudantes e não percebia as peculiaridades características da juventude, agora os percebia como sujeitos, criadores e criaturas de histórias de vida, atores em ação no mundo.

Sobre a percepção da categoria juventude, Dayrell (2007) afirma que a escola deve repensar suas ações para responder aos desafios que a juventude atual nos coloca, tratando de buscar compreender as práticas, símbolos, demandas e necessidades próprias do jovem. A escola tende a não reconhecer o jovem existente no “aluno”, desvalorizando suas múltiplas trajetórias e experiências de vida.

4.1 “Trabalhando com Vidas Humanas ou Consertando Máquinas”: Trajetórias de um Jovem no Mercado de Trabalho

João foi primeiro entrevistado. Ele tem 19 anos e é o mais novo de uma família pobre da região, mora com a mãe e mais três irmãs, não conheceu seu pai biológico, fato

bastante comum naquela realidade, onde boa parte das crianças é criada apenas pela figura da mãe, situação que segundo João dificultava mais ainda os desafios para o sustento da família.

Eu não morava com meu pai, só tinha o apoio da minha mãe, e a minha mãe tinha que trabalhar pra sustentar eu e minhas três irmãs, aí, eu que tinha que fazer diferente, se as minhas irmãs não davam orgulho pra ela, eu é que tinha que dar.

Para ele, a mãe é sua referência maior, ela foi a pessoa que sempre o incentivou, apoiando-o nos momentos necessários. Segundo João, suas irmãs não deram muito orgulho para sua mãe, todas se “desviaram” do caminho dos estudos e cedo abandonaram a escola.

Eu morava sempre com minha mãe e minhas irmãs, e as minhas irmãs faziam tudo diferente, não eram mais voltadas para os estudos, tudo se desviaram assim... Não pelo lado da marginalidade, mas por questão de estudo, abandonaram a escola, eu era sempre o que gostava de estudar, e aí a minha mãe se orgulhava por isso e sempre me apoiava em tudo.

A desistência de suas irmãs da escola é entendida como algo de responsabilidade apenas das mesmas, João não percebe que a escola alimenta processos de exclusão relativa configurando-se como um jogo de soma nula, onde os ganhos de uns correspondem às perdas de outros. Assim, na concepção que a instituição encerra para cada um, o sucesso supõe o insucesso relativo dos concorrentes (CANÁRIO, 2006). A desistência de suas irmãs da escola espelha uma realidade significativa de uma parcela da juventude brasileira que não consegue ver na escola um ambiente propício para seus interesses e realidades, suas desistências são narrativas que falam do profundo mal-estar que é ser jovem estudante numa sociedade produtora de riscos e incertezas.

Muitos dos problemas que a escola enfrenta com os jovens alunos têm origem exatamente em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos de vidas fragmentadas, os históricos complexos e diversos em que os jovens mais desfavorecidos da sociedade estão imersos. Como julgar ou condenar o “desvio” de suas irmãs? É preciso relativizar a tese da construção autônoma de si mesmo, pois o sujeito se faz no interior de determinados contextos sociais, históricos e culturais. As oportunidades objetivas de inserção e integração social são tão escassas em determinadas circunstâncias que anulam as forças de autonomia de alguns.

A indagação sobre quando e como um jovem começa ou termina de estudar expõe as marcas de classe presentes na sociedade. Esse quando e como revelam acessos diferenciados a partir das condições econômicas dos seus pais, portanto, nas trajetórias dos jovens as diferenças de origem social interferem na vida cotidiana (NOVAES, 2006). O que a lógica dominante esquece é que os jovens chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo

dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais. O tratamento uniforme dado pela escola só vem reforçar cada vez mais o hiato que separa os jovens pobres dos bancos escolares, assim como excluíram as irmãs de João.

O jovem teve uma infância difícil e sempre estudou em escolas públicas da região, frequentou a rede municipal até a 7ª série do Ensino Fundamental, quando teve que ir para uma escola da rede estadual para cursar a 8ª série.

Eu estudava na escola da prefeitura, aí de lá fui para a escola Estado de Alagoas, onde eu passei um ano da minha vida lá, que foi a oitava série, que era o nono ano na época, lá era uma escola também bastante legal, eu aprendi bastante, tinha ótimos professores, lá também eu pude ver a diferença entre a escola do município e a do estado, o tipo de ensino.

Com a democratização da educação pública a partir da década de 1990, a escola passa a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de jovens, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência (DAYRELL, 2007). João, mesmo não conseguindo perceber as limitações que a instituição traz em sua constituição, ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam delimitar e unificar a ação dos seus sujeitos, faz comparação entre as condições de ensino da escola do município e do estado — e nessa comparação deixa transparecer a ideia ilusória de que a escola estadual é melhor que a municipal. Compreende-se, portanto, que a expansão da escolaridade para grande parte dos jovens brasileiros, principalmente quando se refere aos menos favorecidos das classes populares, não foi acompanhada dos investimentos necessários para atender à diversidade dessa geração que chegava à escola sedenta de expectativas de mobilidade social.

Após sua transferência para a escola pública da rede estadual de ensino, onde frequenta e conclui o Ensino Fundamental, o jovem é apresentado à proposta de ensino profissionalizante divulgado na própria escola e fica interessado em participar do processo de seleção. Apesar de compartilhar sentimentos de dúvidas e receios com relação à proposta e a escolha de um curso profissional, o jovem relata seus pensamentos diante dessa oportunidade de tomar uma decisão. Uma confusão de ideias e sentimentos obscuros se embaralham em sua mente. João começa a enfrentar os primeiros desafios da idade, tomar decisões, fazer escolhas, pensar numa profissão, pensar no futuro, sentir medos.

Assim como para uma grande parcela das crianças dos bairros periféricos da cidade, João teve que antecipar o início da vida adulta para antes dos seus 15 anos, na medida em que precisou tomar decisões inerentes ao mundo do trabalho. Conforme afirma Carrano (2009), para os jovens das classes populares as responsabilidades da vida adulta,

especialmente a pressão para a entrada no mercado de trabalho, chegam enquanto estes ainda estão experimentando a juventude ou mesmo a infância, como foi o caso de João.

Eu estava no final do ano aí surgiu essa proposta das escolas profissionalizantes, que ainda estavam sendo criadas pelo governo. Aí eu pensei: será que eu vou me dar bem? Será que vai ser fácil pra mim? Será que vai ser uma boa? Pra mim aprender mais, pra mim me profissionalizar, aprender um curso profissionalizante? Aí eu resolvi fazer a prova aqui nessa escola e tinha que escolher entre três cursos pra mim fazer a opção, aí tinha Informática, Turismo e Enfermagem, eu não tinha nenhum curso específico na minha cabeça, não tinha ideia do que eu ia fazer, aí eu optei pela Enfermagem, não sei como eu optei, mas eu acabei escolhendo a Enfermagem.

Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas e aleatórias, João sente o seu futuro marcado por incertezas, medos e inconstâncias. São muitos os medos nessa fase da sua vida: “medo de estudar e não se dar bem”, “medo de aprender uma profissão”, “medo de não conseguir aprender”, “medo de fracassar”. Seus contextos social e emocional lhes servem como referência para tomar suas decisões. As dúvidas e anseios ganham ascendência e se avolumam, e o jovem faz opções de futuro sem um amadurecimento adequado, assim como num jogo, numa tentativa de acerto e erro, sem saber por quê, escolhe o curso de Técnico de Enfermagem para ingresso na escola profissional.

Daí eu entrei na escola e comecei em tempo integral, diferente do que era antes, que era só um turno, né? Aí pra mim foi muito difícil no começo a questão da adaptação aqui na escola, porque era o dia todo e ainda não tinha essa adaptação de passar o dia todo na escola, né? Assim, sendo trancado para estudar, que era muito diferente da escola de ensino regular. Aqui tive muita dificuldade de adaptação por questão de ensino, começou muito pesado pra mim, e eu achava que eu não ia conseguir no começo, era tudo assim, eu achava que ia ser difícil.

A proposta pedagógica e a estrutura organizacional da escola representavam desafios para os jovens da região, os quais traziam, além de defasagem de conhecimentos mínimos e consequências desastrosas do fracasso das escolas públicas de origem, também marcas de diversidades culturais, afetivas e sociais que necessitavam ser melhor entendidas pela escola. O sentimento de medo a que João se refere é em relação à sua falta de conhecimento mínimo dos conteúdos necessários para cursar uma escola de Ensino Médio Profissionalizante, assim como a sua adaptação ao tempo integral.

As escolas profissionais, conforme exposto no capítulo anterior, ampliaram sua jornada de trabalho para atenderem às exigências de um currículo integrado, cujos componentes da formação profissional se unem aos componentes da formação geral, com uma carga horária de nove aulas diárias. Conforme o projeto político-pedagógico da escola, a matriz curricular constitui-se de três áreas: Formação Geral (contém as disciplinas da Base

Nacional Comum), Formação Profissional (contém as disciplinas específicas de cada curso) e Atividades Complementares (contém as disciplinas da parte diversificada) (CEARÁ, 2013).

Dentro dessa nova realidade escolar, João realmente teve que fazer um esforço de adaptação e de superação para conseguir se manter na escola e garantir a conclusão do seu curso. O ingresso foi uma etapa superada, o jovem, apesar de não fazer uma avaliação de conteúdos para sua entrada na escola, conforme Portaria de Matrícula (Anexo D), submete-se a um processo seletivo o qual, com certeza, gera ansiedade e insegurança. Após o ingresso, João permanece com seus medos, pois compreendia suas limitações e sua formação deficitária. Passar o dia “trancado” para estudar era algo estranho para ele e necessitava de um tempo maior para adaptação àquela realidade que se formava.

Esses sentimentos expressos por João, na realidade, são os mesmos relatados pelos demais jovens da escola. Porém, com o passar dos dias e dos anos, eles vão se adaptando à realidade de estudos e do tempo integral, alguns poucos deixam a escola e retornam para a escola regular. João resolveu enfrentar as dificuldades impostas pelo sistema educacional, as avaliações, os conteúdos extensos, a carga horária dobrada e, mesmo na dúvida de concluir ou não o curso, foi se dedicando ao máximo e terminou o curso três anos depois de seu ingresso.

Assim, aí eu, com relação a adaptação, eu me adaptei bem à escola em tempo integral e, estudando, cada vez mais vai se destacando. No começo sempre é difícil, aí depois você vai se acostumando e vai estudando pra você se dar bem nas matérias, que a questão é você saber conciliar o tempo de estudo, né?, entre o integral, as matérias regulares e o profissional. Aí depois a gente concluiu a parte teórica do curso e começamos o estágio supervisionado. Foi de grande importância porque a gente tinha que ter uma prática sobre o que a gente ia viver no futuro. O estágio foi de grande importância, a gente passou por grandes hospitais, postos de saúde, Capes AD, Capes geral, a gente pôde muito se destacar e viver e conviver o que a gente ia passar quando a gente se formasse como profissional de técnico de Enfermagem.

O estágio supervisionado, componente curricular obrigatório na escola de educação profissional, representa para os estudantes momento de grande importância para sua formação. Eles passam os três anos de estudos aguardando por ele, criam expectativas altas com relação ao mundo do trabalho, esperam confirmar ou não essas expectativas, pois muitos frequentam o curso sem saber se realmente era o que queriam como profissão.

O estágio é realizado a partir do segundo semestre do 3º ano, e aqui João mantém seu primeiro contato com a realidade específica da profissão que escolheu três anos atrás, quando ainda era tão infantil. As aulas regulares de João encerraram-se, e ele permaneceu fazendo somente o estágio, que exigia uma carga horária mínima obrigatória de 600 horas. João assim ficou com um turno do dia livre. Nessa época, as situações financeiras da mãe

permaneciam difíceis, e o jovem teve que começar a trabalhar para ajudar nas despesas da casa. João é “convidado” pelas vicissitudes da vida a “experenciar” a realidade do mercado do subemprego, indo trabalhar como assistente em uma lanchonete num *shopping* de luxo da cidade.

A história de vida de João confirma a teoria de Pochmann (2004) quando este afirma que os jovens filhos de pobres no país encontram-se praticamente condenados ao trabalho precário como uma das poucas condições de mobilidade social. Porém, ao ingressarem muito cedo no mercado de trabalho, o fazem com baixa escolaridade, ocupando as vagas de menor remuneração. O contrário parece ocorrer com os jovens filhos de pais de classes média e alta, os quais, em geral, possuem condições de financiar a inatividade, prolongando a escolaridade e postergando o ingresso no mercado de trabalho.

A experiência de vida de João reflete as trajetórias descontínuas que a juventude vive hoje no país. A vivência precária do trabalho e do emprego envolve modalidades múltiplas de luta pela sobrevivência que compreendem trabalhos precários, temporários, ocultos, ilegais, domésticos, formas variadas de “ganhar a vida” a que Pais (2003) se refere com as sugestivas expressões de “ganchos, tachos e biscates”.

Gancho e *biscate* são termos que se usam em sentido equivalente, representam o exercício de atividades profissionais de caráter precário, secundário. *Tacho* designa uma ocupação bem remunerada e conseguida através de influências pessoais (PAIS, 2003). Assim, o jovem se vê numa encruzilhada, em uma situação inesperada, à indeterminação: à medida que se preparava para uma profissão, Técnico de Enfermagem, ter que trabalhar como “biscate” em uma lanchonete. O projeto de futuro imaginado e sonhado é ameaçado diante da realidade, o jovem procura se adaptar às circunstâncias mutáveis que fazem mudar o curso de sua vida.

As aulas acabaram, e eu tive que escolher: e agora, o que é que eu vou fazer da minha vida? Não tinha terminado ainda o curso, estava no estágio ainda, aí eu tive que começar a trabalhar, porque eu precisei, questão de família, precisei trabalhar. Aí eu fiquei trabalhando de tarde e fazendo o estágio de manhã e foi muito pesado pra mim, porque eu tive que trabalhar todo dia, eu trabalhava no *shopping* de atendente de lanchonete, no *shopping* Del Paseo, e eu trabalhava nesse *shopping* e ainda continuava fazendo o estágio, nunca cheguei a desistir. Aí tinha tempo que eu faltava no trabalho, mas continuava fazendo o estágio, aí eu tinha sempre que querer continuar fazendo o curso pra eu sair com o meu certificado e com o meu aprendizado completo, aí eu continuei por três meses nesse trabalho e, quando eu terminei o estágio, eu deixei o trabalho e fiquei sem emprego...

Uma particularidade de muitos jovens atuais é a de viverem um tempo de instabilidade e de incertezas, de tensão entre o presente e o futuro. A ideia moderna de futuro

com a qual nos acostumamos — uma dimensão separada do presente e distinta do passado, controlável e planejável — nasce em uma época relativamente recente, entre os séculos XVII e XVIII, configurando-se até meados do século XX, com a afirmação da concepção linear do tempo na razão cultural europeia. Assim, em sociedades ocidentais, o controle do futuro foi dado como evidente, certo e irreversível (LECCARDI, 2005).

Com a modernidade contemporânea, governada por processos de intensificação da globalização, dos mercados livres, do individualismo institucionalizado, do consumismo compulsório, surgem os riscos globais: crise ambiental, terrorismo internacional, ameaças econômicas tipo planetárias, novas modalidades de emprego e subemprego, novas formas de relação e contratos de trabalho. Neste novo cenário, há cada vez menos espaços para dimensões como segurança, controle, certeza e planejamento de futuro. Leccardi (2005), Pais (2001, 2003) e Arce (2009), entre outros autores, vêm nos alertando sobre essa nova perspectiva que a dimensão do tempo futuro vem sofrendo nos últimos anos. A ideia de futuro é, portanto, não determinada, não linear e simultaneamente atravessada por sentimentos confusos de instabilidade, angústia e impotência.

Como explicar para João que esses seus sentimentos de insegurança, de labirintos de vida, como se não soubesse que caminho seguir para encontrar uma porta de saída, eram próprios da realidade histórica na qual ele se encontrava imerso? Na sua compreensão, as fases de sua vida eram lineares, contínuas e consistiam em: estudar e preparar-se profissionalmente por meio da formação escolar; depois o exercício de um trabalho bem remunerado, fonte central de identidade e signo indiscutível da idade adulta; a constituição de uma família; e, por fim, a aposentadoria. Hoje, essa trajetória biográfica, capaz de garantir um percurso previsível para o ingresso na vida adulta, constitui não mais a regra geral, mas, sim, a exceção.

Os autores supracitados também abordam em suas pesquisas essas etapas, conhecidas pelo termo *transição*, as quais representavam a fase de vida juvenil como uma travessia guiada por passagens de *status*. Assim, tornava-se adulto aquele que tivesse percorrido o trajeto que previa, em uma sucessão rápida, etapas como a conclusão dos estudos, a inserção no mundo do trabalho, o abandono da casa dos pais, a construção de um núcleo familiar e o nascimento dos filhos. Hoje, embora esses acontecimentos ainda devam verificar-se, desapareceram tanto a sua ordem cronológica como a moldura social que lhes garantia seu sentido (LECCARDI, 2005).

Após a conclusão do curso, João ficou desempregado e também não conseguiu entrar para a universidade, apesar de continuar estudando em cursinhos preparatórios para o

Enem. Até que, no final do ano de 2012, surge uma oportunidade de trabalhar no Hospital Geral de Fortaleza no cargo de técnico de Enfermagem. Na realidade, o que João não sabia era que o hospital, como toda empresa capitalista com o intuito de redução de custos, mantinha uma parceria com uma cooperativa para contratar mão de obra mais barata. O sistema de cooperativa de trabalho mantém um vínculo de livre associação do indivíduo sem direitos contratuais, sem carteira assinada, sem férias nem décimo terceiro, o cooperado é “livre” para permanecer ou não na cooperativa e vender sua mão de obra e serviços. Após a contratação pela cooperativa, o jovem foi encaminhado para o hospital para trabalhar.

Aí, quando foi no final do ano passado, surgiu uma vaga e uma oportunidade de trabalho no Hospital Geral de Fortaleza pra técnico de Enfermagem, eu fui. Só que não é lá, eles têm uma empresa tipo terceirizada, cooperativa, você tem que se cooperar, aí lá é que eles mandam você pra uma determinada unidade. Fiz todo o processo seletivo, fiz prova, prova na cooperativa, prova no hospital, aí consegui entrar, entrei em outubro de 2012, entrei pra treinar, não tinha certo se eu ia ficar. Comecei a treinar, me destaquei e com um mês eu assumi esse cargo, a partir daí eu fiquei só trabalhando como técnico na UTI do Hospital Geral.

O trabalho no hospital requer do jovem estudante uma dedicação exclusiva e exaustiva de tempo e atenção e também representava a oportunidade de pôr em prática o que ele havia aprendido no curso técnico de Enfermagem. A responsabilidade avoluma-se quando o jovem se vê diante da realidade de cuidar de seres humanos reais, de pessoas debilitadas e fragilizadas física e emocionalmente. Fatos que também mexem com seu emocional e exigem dele um amadurecimento.

Você tem que ter disponibilidade e ser bastante proativo, pra você aprender rápido, porque é um setor que requer bastante atenção, você está trabalhando com vidas, não tá lidando com máquinas, que se você errar quebrou, pode consertar. E uma vida, você vai poder consertar se você errar alguma coisa? Assim, é um setor crítico, né? Que hoje em dia... Eu entrei lá na época que podia ainda sem experiência, mas hoje não pode, tem que ter experiência pra entrar, que é a UTI. Bom, aí eu trabalho com pacientes pré e pós-operatório, tem pacientes que vai pra cirurgia, aí reserva o leito fica logo lá, aí vai pra cirurgia, volta. Assim, nessa área, você não tem que se envolver, porque você tem que lidar com bastantes situações... Tem situação lá que o paciente chega pra fazer cirurgia consciente, falando, andando e quando volta às vezes, que a cirurgia é de risco, com tumor na cabeça, AVC, essas coisas, cirurgias bastante complicadas, paciente acorda entubado, geralmente morte encefálica. Aí você tem que ter uma cabeça é... bastante... Você tem que ter uma cabeça... bastante é... no lugar, como se diz.

Sua jornada de trabalho é extensa e dificulta que haja tempo livre para continuar seus estudos.

É difícil porque lá eu trabalho muito, a carga horária é de 12 horas por dia, quando eu trabalho de dia, eu entro de sete da manhã e saio sete da noite, às vezes eu trabalho à noite, sete da noite e saio sete da manhã, aí tem vez que eu trabalho 24 horas, aí fica muito pesado, aí questão de estudo... você tem que saber, tem que ser

forte, porque lá tem gente que, a maioria lá faz faculdade, é esforçado, trabalha lá, chega em casa, vai estudar, no outro dia faz prova... Mas, assim o... a equipe lá quer ajudar a pessoa... A chefe lá, tipo, lhe ajuda, deixa você fazer troca... é... concilia bem seu horário pra que você faça seus estudos, e quem faz faculdade tem o direito de sair um pouco mais cedo pra ir pra faculdade à noite, o horário lá é sete horas pra sair, mas se der pra sair às seis sai, faz tudo pra que a pessoa cresça, eles não pensam assim que a pessoa vai ser limitada, eles pensam sempre no crescimento profissional.

João percebe as dificuldades do trabalho, contudo também compreende que este só lhe foi possível graças à sua formação escolar como técnico de Enfermagem. João era um dos alunos com sérios problemas de aprendizagem durante seus estudos na escola; desde o primeiro ano demonstrava dificuldades básicas na leitura, na escrita, bem como nos desafios lógicos matemáticos. Em seus relatos, expressa reconhecimento da importância da escola em suas aprendizagens profissionais e emocionais, sem as quais talvez estivesse ainda como assistente de lanchonete.

Aqui nessa escola, a gente aprende bastante, a escola prepara a gente pra vida, tanto pra área pessoal como pro mercado de trabalho. Como você lidar com esses momentos, que a escola lhe passa momentos de... nas matérias como Ética, Formação Cidadã, como a pessoa deve se comportar nesses momentos, e ela lhe prepara, trabalha seu emocional... Mas a escola prepara, a escola prepara você pra essa situação. Você tem que pensar que você tem que fazer o seu possível pra ajudar aquele paciente, e no curso que a escola oferece a gente aprende bastante, que você não deve se envolver com o paciente, questão... é... emocionalmente, você tem que ser profissional, ter a ética, né? De cuidar do paciente só pelo bem-estar dele. Assim, acho que, se eu não tivesse estudado aqui, eu não teria essa profissão, e o que estaria fazendo?

Nesse sentido, a escola tem de estar comprometida com a formação de cidadãos que se reconheçam como sujeitos e autores de suas vidas e que possam, através de suas ações individuais e coletivas, contribuir para uma sociedade futura mais humanizada e igualitária. Impõe-se pensar uma concepção de educação diferenciada, pois o trabalho deve, sim, humanizar e potencializar as relações do homem com o homem, do homem com a natureza, do homem com a ciência, do homem com a cultura e com a tecnologia. Nesse percurso, a escola profissional tem muito a contribuir para a juventude contemporânea.

As possibilidades e limites de uma formação profissional de qualidade, voltada menos para os interesses estritos do mercado e mais para uma formação de caráter emancipatória dirigida aos jovens, oportuniza a ampliação e valorização do saber do jovem estudante. A formação do indivíduo não ocorre no abstrato, mas, sim, dentro de uma materialidade concreta. Compreendo também que, para os jovens das classes populares, é fundamental o processo educativo servir, de alguma forma, para os mesmos poderem, no futuro, competir em melhores condições por uma vaga no mercado de trabalho. Entretanto, é

no mínimo pouco crítico acreditar que o processo de escolarização, por si só, possa garantir a inserção futura no mercado de trabalho (OLIVEIRA, R., 2003).

Assim, compartilho com as ideias do referido autor quando afirma que a relação escola e trabalho não pode se estabelecer subordinando a escola ao capital. Ou seja, pensar a escola como tendo a obrigação de somente preparar para o mercado de trabalho leva, impreterivelmente, a repensar a qualidade e função da escola, para que esta não se reduza a uma ótica exclusivamente mercantil. A educação não pode ser entendida apenas como um instrumento de mobilidade social, mas, preponderantemente, como uma possibilidade de enriquecimento pessoal. E, mesmo quando a formação é dirigida à inserção profissional, não há garantia de que esta ocorra.

Pais (2003) vem reforçando essa concepção quando afirma que a formação profissional é indispensável ao bom desempenho de uma atividade profissional, reconhecendo a necessidade urgente de maior e melhor investimento, por parte das políticas públicas, na formação profissional dos jovens. Porém, o problema surge quando a ideologia dominante apregoa o discurso de que, expandindo a formação profissional aos jovens, soluciona-se o problema do desemprego juvenil. Sabe-se, hoje, que essa equação está longe de ser verdadeira.

Frequentemente os relatos de vida são construções de realidades passadas, ausências apenas presentes na memória. Aliás, a memória expressa-se muitas vezes através de silêncios, de lacunas, de não ditos. João não diz algumas coisas, silencia outras, mas o que ele não expressa em seus relatos é percebido nos silêncios e nos não ditos. O jovem deixa entre linhas, lacunas e silêncios a sua insegurança com relação a sua profissão; fala cortando as palavras, como se estivesse com receio de falar que aquela não era a profissão almejada, estava ali por contingências da vida, por necessidades financeiras. Afinal, entre o assistente de lanchonete do *shopping* Del Paseo e o técnico de Enfermagem do Hospital Geral de Fortaleza, ele opta pelo último. Porém, fica nas lacunas de suas falas, nos silêncios, a vontade de expressar seu sentimento de alçar voos distantes daquela realidade de trabalho tão precária que o impede até de pensar em constituir uma família.

Assim, bom... em relação ao futuro, né?, eu já falei, pretendo continuar estudando, é... essa área assim... eu ainda tou, eu tou porque é... tenho necessidades, todo mundo tem, né? Eu preciso, mas, assim, eu quero sempre melhorar, pretendo estudar pra mim fazer minha faculdade e, se possível, deixar essa área, não... é... de forma assim... tipo... não rejeitar, mas foi de extrema importância... Mas a pessoa quer sempre crescer, né? Não quer ficar a vida toda nessa situação... Que a pessoa sempre pretende, né?, ter família, e nessa área é muito difícil. A gente vê casos lá que, tem gente que tem família e faz é não dar certo assim, se casa e aí sempre se separa, porque não concilia o tempo.

A satisfação individual ou a realização pessoal por meio de atividade laboral se encontra diminuída diante da função pragmática ou instrumental do trabalho como mediação para a obtenção de melhores condições de vida, ou pelo menos como recurso mal pago de sobrevivência. O trabalho de João, como de tantos outros jovens, não representa mais um valor social, este sucumbe frente aos embates da voracidade incontinente do mercado (ARCE, 2009).

O jovem permanece trabalhando no hospital com uma jornada de trabalho exaustiva, porém não abre mão de acreditar em tempos melhores. Tem como perspectiva para o futuro fazer uma faculdade de Fisioterapia ou Engenharia para melhorar de vida e, quem sabe?, sair dessa profissão.

4.2 Abrindo as Janelas da Alma

Em Fortaleza, como nas demais cidades do país, há centenas de crianças e jovens que convivem com o problema do alcoolismo na família, ocasionando a violência doméstica, maus-tratos e traumas profundos entre seus membros. Maria ganhou a vida ao nascer, em Fortaleza, porém só mais tarde veio a descobrir o verdadeiro sentido de ganhá-la. De personalidade forte e sensível, recebeu esse cognome exatamente por sua complexidade e subjetividade paradoxal. Sua entrevista foi carregada de subjetividades, de sentimentos fortes e marcantes, sempre repletos de emoções.

Maria é essencialmente emoção. Apesar de ter apenas 19 anos, tem uma experiência de vida maior que muitos adultos. Nascida em uma família pobre da região, morava com os pais e mais quatro irmãos, três mulheres e um homem. O pai é pedreiro e alcoólatra, a mãe é diarista, trabalha duas vezes por semana em casas de família.

O alcoolismo do pai é motivo de grandes desavenças na família, e Maria sofre demasiadamente com as agressões e brigas domésticas. Esse aspecto da vida de Maria irá acompanhá-la da infância até os dias de hoje, representando algo que mexeu com suas estruturas emocionais, sociais e cognitivas.

Hoje ela tem 19 anos, mas pela intensidade das emoções e experiências vividas parece ser mais velha, os sofrimentos e vicissitudes enfrentados pela jovem deixaram marcas profundas em Maria. Marcas que a impediam de sonhar, de amar, de se afirmar como ser no mundo, realidade que por diversas vezes tentou apagar. A capacidade de amar, de sonhar, de aspirar e de esperar, ainda que sendo antropológicamente inerente a qualquer indivíduo, pode

ser totalmente aniquilada ou destruída quando as condições emocionais, sociais e culturais reduzem o horizonte da realidade de atuação do ser humano.

Os relatos de Maria radicam, sobretudo, num valor de subjetividade, pois permitem reconstruir o alcance objetivo de uma consciência individual, possibilitando a reconstrução das suas existências cotidianas. Ela começa sua história narrando as experiências escolares ainda quando criança:

Comecei nessa escola na quinta série, e aí foi um dos momentos que marcaram mais a minha vida, que me prejudicou bastante espiritualmente, e também na escola eu não conseguia mais estudar e eu vim sofrendo desde daí. Então, é... todo dia, todo dia, todo dia, eu pensava em desistir, todo dia. Num queria ir mais pra escola, e aí foi que aconteceu que eu chegar a mentir pra minha mãe. Dizer pra ela que eu não ia mais pra escola ou dizer que ia, mas eu não ia. É aquela questão de gazejar. Era dia de prova, eu não ia. Todo dia eu não ia e ficava do lado de fora ou na esquina, e minha mãe chegou a descobrir. Quando ela descobriu foi que eu fui pensar: nossa! Foi pior porque a pisa foi grande (risos). A pisa foi grande, mas aí eu me prejudiquei muito e fiquei de recuperação em todas as matérias.

Há duas maneiras diferentes de olharmos as expressões juvenis: através das socializações que as prescrevem — como as famílias, as escolas, a igreja, etc. — ou das suas expressividades cotidianas, suas linguagens, costumes, roupas, músicas, etc. (PAIS, 2006). A questão que se coloca é saber de que ângulo estamos olhando para os jovens.

Durante séculos da humanidade as aprendizagens foram realizadas em continuidade à experiência de vida e por imersão na própria realidade social do indivíduo. Hoje, a escola — invenção histórica e recente, responsável para “fabricar” o ser social — instituiu um espaço e um tempo distintos, destinados à aprendizagem. A separação da realidade social produziu um efeito de fechamento e isolamento da escola sobre si mesma, cujos inconvenientes estão bem patentes no desejo recorrente manifesto de “ligar a escola à vida”. Subestimar e negar as experiências dos jovens tem-se traduzido em um problema grave para a sociedade, marcando negativamente as relações entre seus atores (CANÁRIO, 2008).

As ausências constantes de Maria às aulas escolares expressam o hiato profundo entre sua vida pessoal e a realidade escolar. Esta não conseguia perceber as necessidades daquela, seus medos, seus sentimentos, seus sofrimentos. Em seu depoimento, Maria expressa que essa experiência escolar havia “prejudicado” seu espírito, porém este já vinha marcado com as fissuras de sua vida, necessitando, pois, de cuidados especiais nessa etapa de sua infância. A escola parece “olhar de lado” os problemas reais, considerando-os insignificantes, irrelevantes, desprezíveis. Que risco em multiplicar o “insignificante”! Nessa ordem de ideias, é preciso olhar de frente o que se olha de lado, na crença de que os desvios de olhar podem potencializar a descoberta do relevante no que nos é dado como irrelevante.

As práticas pedagógicas da escola que tem como base de sua organização curricular uma compartimentação estandardizada dos tempos (aula de uma hora), dos espaços (salas de aulas), do agrupamento dos alunos (turmas) e dos saberes (disciplinas e conteúdos) correspondem a uma relação pedagógica de cunho autoritário que fomenta a frustração de alguns alunos, o seu desinteresse, a sua apatia, a sua evasão e desistência ocasionando as tão conhecidas reprovações e abandonos escolares, os quais engrossam as estatísticas educacionais atuais. Maria sentia-se rejeitada na escola pelos amigos, não conseguia fazer amizades e afastava-se de todos, sentindo-se abandonada e estranha naquele ambiente. Ninguém acolheu Maria, nem os colegas, nem os professores, nem a família, nem a vida.

E eu não sabia que eu mesma tava me prejudicando. Então, toda a escola me via de uma maneira diferente, me via de uma maneira diferente porque eu era muito calada, eu... essa primeira escola que eu estudei, eu, eu não gostava de conversar com ninguém, me afastava, não tinha amigas, eu era praticamente abandonada por mim mesma. Nesse tempo, é... como eu não interagia com ninguém, como eu não tinha praticamente amigos, porque eu pensava: não, eles que não querem ser meus amigos, mas era eu que não queria, porque eu não deixava eles serem meus amigos, eu não abria a janela. Até minha própria alma eu sentia que tava pra baixo. Então foi aí que, que minha vida foi, foi acontecendo essas coisas e não foi melhorando, foi piorando nesse momento. E eu tive uma família que meu pai, ele gostava muito de beber, então como ele gostava muito de beber, ele não, não ficava bem em casa, com a família. Ele sempre queria arrumar briga e aí ele sempre batia na minha mãe, mas eu sempre defendia, eu era a única que defendia, apanhava por ela. E apanhei muito por ela, fiquei muito na frente dele por ela. Foi aí que foi acontecendo muita, muita, muita coisa, muita coisa mesmo.

O sentido de existência cotidiana de Maria é roubado pela sua realidade. Sentindo-se impossibilitada de transcender o determinismo herdado pela vida, ela desiste algumas vezes de lutar e de sonhar. A jovem, porém, não compreendia que tanto os sonhos como a esperança brotam da intimidade interior do ser, e não da sua exterioridade, por isso buscava preencher seus vazios existenciais nas coisas externas. Durante seu relato, ela fala com serenidade das vezes que tentou suicídio e das vezes que fugiu de casa. Ambas tentativas na busca incansável de fugir de seus problemas, ambas também fracassadas como experiência de vida, porém marcantes em seus relatos. Nessa época de sua vida, quando ainda frequentava o Ensino Fundamental, as coisas estavam confusas, opacas, e as emoções embaralhavam-se de forma difusa. A jovem, envolvida emocionalmente com os problemas familiares, não conseguia manter um relacionamento com os amigos, na escola seus problemas avolumaram-se.

Eu já estava mal na escola, tava mal em casa, num sentia mais vontade de viver. Todos os dias eu acordava e sabia que ia acontecer alguma coisa ruim, eu tinha aquele pressentimento: se eu dormisse no outro dia eu não ia acordar, eu tinha medo de... de dormir. Eu tinha medo por conta de tudo que tava acontecendo e aí eu fugi de casa... meu pai ia atrás e me batia. Eu, de qualquer forma, eu não vou mentir,

tentei me matar, me joguei na frente do carro, pulei de, de uma certa altura, tentei me furar, tentei me cortar. Mas aí, aí era aquela coisa, sabe?, eu não sentia mais vontade de viver, mas aí, em certo momento, eu vi o sofrimento da minha mãe, eu vi o sofrimento da minha mãe e eu disse assim: não vou abandonar ela, eu não vou abandonar ela. E foi aí que começou a mudar um pouco minha vida, que eu falei umas verdades pro meu pai.

Lobo (2011) vem falar da esperança como uma decisão na vida da pessoa. Para o autor, o “esperançar” é uma atitude que ninguém pode assumir por ninguém, sua produção, em qualquer tempo, lugar e situação, está implicada no contexto social, emocional, cultural do ser humano. Essa atividade não é algo descolado da realidade em que o sujeito está mergulhado, mas certamente ela representa ação e reflexo da interação que o indivíduo alimenta com o seu entorno, nas relações sociais que mantém e, indiscutivelmente, consigo mesmo. Assim, Maria, sem compreender que a atitude de “esperançar” não é passiva, por diversas vezes desiste da esperança através de fugas da realidade cotidiana. As incoerências de sua existência humana, as injustiças, no seu caso específico, levaram-na a optar por não mais lutar pela vida. E como diria Pais (2003), as trajetórias de vida de Maria mais se assemelhavam a jardins labirínticos.

Muito cedo ela aprende com o pai a profissão de auxiliar de pedreiro, trabalhando com este quando aparecia serviço e quando ele não estava embriagado. Ela diz que hoje sabe fazer muita coisa de construção, sabe colocar piso, levantar parede, rejuntar, etc.

Antes de o meu pai beber, antes do meu pai ter essas confusões, eu trabalhei com ele, sempre trabalhava com ele. Colocava piso, rejuntava, pintava textura, colocava rodapé... Ele ia fazer muito serviço, aí ele me levava pra eu ver o trabalho, aí eu fui pegando a prática, comecei a rejuntar, comecei a colocar piso. Hoje em dia sou eu que ajeito a casa da minha mãe, eu ajeito a minha casa. Então depois que eu comecei a defender a minha mãe que ele começou a ter raiva de mim.

Em uma dessas fugas, ela submeteu-se a trabalhar vendendo jornal nos postos de sinal da cidade para poder pagar o aluguel de um quarto para morar, porém a fome batia em sua porta e ela chorava de dor, de fome, de solidão e de carência. Trabalhava nos finais de semana e frequentava a escola regular na semana, faltava bastante as aulas, não se sentia estimulada para os estudos nem para a vida.

Hoje muitos são os jovens que “rodopiam” por uma variedade de trabalhos precários. Em vez de uma rotina estável ou mesmo de uma carreira previsível, atributos característicos dos tradicionais postos de trabalho, acontece um enfrentamento sofrido com um mercado de trabalho flexível.

Morei em cinco bairros diferentes, cinco bairros diferentes, desde novinha, desde os 13 anos que eu coloquei na minha cabeça de morar só. Então aí que foi sofrimento, porque não tinha nada pra comer. A minha mãe não podia fazer nada, eu disse pra

ela que eu não conseguia mais viver ali e de qualquer forma ela sempre tentou me segurar, mas não tinha mais como me segurar. E eu fui embora, fui embora de repente. Passei fome, passei por muita dificuldade... e eu sentava, na minha casa só tinha uma rede, só tinha uma rede. Foi lá no Jardim Iracema, e eu sentava no chão, sentava no chão que só tinha uma rede e num tinha nada pra comer, eu chorava e dizia assim: olha a situação que eu tô, olha a situação que eu tô. Então eu voltei pra casa da minha mãe, foi uma das vezes que eu voltei. Mas realmente aquele convívio não tinha mais como eu, não tinha de forma alguma como eu ficar, e aí eu saí novamente, saí novamente, mas aí depois que saí eu fui atrás de emprego. Eu era nova, então o emprego que eu consegui foi vender jornal. E eu consegui, vendendo jornal, e eu ficava trabalhando aos sábados e domingos porque dia da semana eu continuava indo pra aula, às vezes num indo, faltava muito a escola.

Para a jovem, a escola se mostrava distante de seus interesses e necessidades, reduzida a um cotidiano enfadonho, tornando-se cada vez mais uma obrigação necessária, tendo em vista a necessidade de um diploma. Dayrell (2007) reflete sobre em que medida a escola “faz” a juventude, privilegia as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, levantando o questionamento do papel da escola, uma vez que ao constituir o jovem como “aluno”, como “estudante” no cotidiano escolar, não respeita a sua condição juvenil e sua realidade individual, gerando uma tensão nessa dupla condição — ser jovem e ser aluno — que muitas vezes torna-se difícil de ser articulada.

Diante da realidade em que se encontra estruturada a instituição escolar, não se pode negar um contínuo distanciamento de posturas entre os jovens, dos quais apenas uma pequena parcela adere integralmente ao estatuto do aluno. Na outra parcela encontram-se os que se recusam a assumir tal papel, ou mesmo não conseguem assumi-lo, construindo uma relação conturbada com as regras e normas escolares; estes vêm enfrentando obstáculos para se motivarem e atribuírem um sentido a essa experiência.

Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna objeto, coisa a ser transmitida. Normalmente esse objeto está longe da realidade do aluno, lhe é estranho. O processo de ensino-aprendizagem é reduzido à simples atividade de transmissão de conteúdo, e aprender se torna assimilação. Ora, como a ênfase da educação escolar é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são os processos escolares, as avaliações, as notas no final do ano. Nessa lógica, não existe relação entre o vivenciado pelo aluno e o conhecimento escolar, justificando-se a crise que hoje a escola vem passando.

O debate sobre a escola tem vindo estruturar-se em torno de um conjunto de conceitos como “qualidade”, “avaliação”, “inovação”, os quais configuram um diagnóstico sobre os males da escola centrados na questão da eficácia. Para Canário (2008), o problema central hoje da escola é de déficit de legitimidade social, pois faz o contrário do que diz, reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa, o que condiciona o principal

requisito para que a escola seja eficaz: a construção de um sentido positivo para o trabalho que é realizado.

Que sentido Maria encontrava naquela instituição, longe de sua realidade, de seus interesses? Suas ausências às aulas eram reflexos das ausências e vazios existenciais na organização escolar, professores faltando, alunos indisciplinados, brigas nos intervalos das aulas. Que sentido sua vida pessoal poderia ter com aquele ambiente?

Eu faltava muito à escola porque eu chegava lá e já não tinha aula. Ah, professor não veio, professor não veio, mandava todo mundo pra casa. Então eu mesma me acostumei com aquilo e eu mesma faltava e aí me prejudicou, prejudicou muita gente, eu sei. Então foi isso. Os professores faltavam, não tinha aula, mandava todo mundo pra casa. A escola era muito desorganizada, brigas entre os alunos, pichações nas paredes, muita bagunça...

Maria não desiste da escola, mesmo faltando bastante às aulas ela ainda crê na importância que esta tem em sua vida. Trabalha vendendo jornais nas ruas da cidade, submete-se a todo tipo de risco que o trabalho precário lhe proporciona, o risco da rua, da violência, da fome, da pobreza, porém a fome mais temível não é aquela do estômago, mas aquela que a impede de viver cotidianamente. A jovem nessa etapa vive das migalhas que o presente tem para lhe oferecer.

Há um crescente mercado de trabalho clandestino e precário que afeta, sobretudo, os jovens pobres e alimentam o subemprego. Esse trabalho esforçado foi o que Maria trocou pela fome, pela fuga da casa dos pais, pelo desejo de ser livre e pela tenacidade da sua juventude. Trabalho que a “necessidade” produz e que a virtude consome através de uma ideologia que incentiva a entrada precoce das crianças no mundo do trabalho (PAIS, 2003).

Não suportando mais a vida difícil que vinha levando, a jovem mais uma vez retorna para a casa dos pais e ingressa na escola profissional no curso de Técnico de Guia de Turismo. Naquele momento, a escola pareceu-lhe uma tábua de salvação para seus problemas familiares e existenciais. Ali, pensava Maria, passaria o dia todo na escola, com as três refeições diárias, material didático e fardamento, longe dos conflitos com o pai e das atrocidades das ruas.

A vinda para a escola profissional foi para ela uma oportunidade de sair de casa, de ausentar-se do clima difícil que a família passava com as bebidas e brigas do pai. Ela não compreendia muito bem o significado nem a proposta da escola, apenas queria um local e espaço para afugentar-se dos seus tormentos. A aluna trazia consigo suas marcas, suas cicatrizes da vida cotidiana, e, como tal, estas não poderiam deixar de interferir no seu dia a dia escolar. Seus problemas afetavam tanto na aprendizagem dos conteúdos escolares como

nas relações com os colegas. Maria não conseguia as médias necessárias para passar de ano, chegando a ficar em dependência em algumas matérias. Porém, a proposta pedagógica da escola, com um acompanhamento mais próximo do aluno, com o tempo integral para conhecer melhor as necessidades dos jovens e com atividades curriculares voltadas para trabalhar o emocional, permitiu-lhe uma melhor adaptação ao sistema.

Aos poucos a jovem foi conseguindo interagir melhor com os colegas e foi superando suas deficiências de aprendizagem. Durante seu curso de três anos, não mais faltava às aulas e não mais saiu da casa dos pais. Diferentemente da carga emotiva da família e da organização da escola regular, a EEEP Paulo Petrola transitava num meio-termo e se equilibrava entre autoridade, acolhimento, segurança e desenvolvimento de projetos e atividades curriculares com finalidade de desenvolver o ser humano.

O acesso a uma instituição que tem como finalidade o desenvolvimento do potencial criativo e a autonomia dos jovens é preponderante para a superação da inércia existencial. As disciplinas que trabalhavam mais essas dimensões da vida humana foram as que mais marcaram na formação de Maria, contribuindo para sua mudança de atitude diante da vida.

Aí eu fui interagindo, é... nos grupos que tinha a TPV e TESE, nossa era bom demais, porque a gente se juntava, fazia peça, teatro, e ali a gente já podia se conhecer muito, se conhecia bastante. Então eu peguei amizades, comecei a pegar amizades ali que hoje eu posso dizer que é pro resto da vida. Então as pessoas começaram a se aproximar de mim, a escola começou por inteiro a se aproximar de mim, porque eu não pegava amizade só com as pessoas da minha sala, mas eu procurava ser legal com todo mundo. Então, a Escola Paulo Petrola, o que eu posso dizer? Foi aqui que eu comecei realmente a viver, a descobrir o que era ser feliz. Na escola, eu tava feliz, mas aquela felicidade, aquela aprendizagem que eu fui tendo na escola, eu fui levando pra casa. Fui levando pras minhas irmãs, fui levando pra minha mãe, fui levando pro meu pai. Que o meu pai hoje ele não é aquela pessoa, ele mudou por minha conta. Aí eu fui aprender a conversar em casa com meus pais e não brigar, e isso se tornou uma maneira totalmente diferente, e aí foi que eu descobri, as coisas que aprendia na escola servia também pra minha vida e também pra minha vida amorosa, eu acho que pra todo mundo.

Maria encontrou naquele ambiente escolar um espaço de acolhimento, de atenção e de diálogo. A escola parecia-lhe mais próxima de sua realidade, conseguia conectar sua vida com as atividades escolares, uma porta de diálogo foi aberta para Maria, tudo que ela precisava naquele momento de sua vida para tranquilizar um pouco suas trajetórias difusas e interrompidas pelas vicissitudes cotidianas da sua vida.

O convívio com o pessoal aqui da escola foi que me incentivou a querer mudar, que eu tinha desistido, mas a amizade, a aprendizagem, as brincadeiras, as formas dos professores me ensinarem foi que me incentivou, e bastante, porque antes de vir para cá eu acordava sem ânimo, eu acordava e já num queria estudar. Depois, aqui, eu

acordava muito cedo pra querer tá na escola, porque já sentia vontade de tá lá, porque eu ia ver as pessoas que me davam apoio, eu ia ver meus amigos, minhas amigas.

O período do estágio, já no final do curso, também foi marcante em sua formação, apesar de trazer uma bagagem “rica” de experiências em empregos precários e de subsistência — os biscates, como são conhecidos —, a jovem começa a ter uma compreensão maior das relações do mundo do trabalho, adquirindo conceitos e aspectos antes desconhecidos de sua realidade.

Comecei a estagiar, não sabia nem o que era praticamente trabalhar, então eu fui tendo aprendizagem na escola e aprendizagem fora, fui sabendo o que era trabalhar, o que era conviver em equipe... Eu aprendi também a fazer currículo, não sabia fazer currículo, aprendi na escola. Teve uma aula, teve uma palestra justamente pra isso.

A transitoriedade e a aleatoriedade pautam os percursos profissionais de muitos jovens, como os de Maria. Para ela, suas experiências anteriores não representam um trabalho, os conceitos de emprego e desemprego se manifestam desajustados em relação à realidade vivida por ela. São mais sugestivas as expressões correntes usadas em seu cotidiano, como *biscates* e *bico*, para retratar os seus curtos e repetidos “ensaios” pelo mundo do trabalho.

Maria terminou o curso com dificuldades e conseguiu mudar um pouco suas perspectivas de vida e de futuro, resolveu enfrentar o pai através do diálogo e hoje mantém uma relação saudável com o mesmo, pois, apesar das suas desavenças, ela demonstra carinho e cuidados com ele. Ao concluir o curso, a jovem não conseguiu ingressar de imediato no mercado de trabalho, tampouco na universidade; foi preciso um tempo maior para isso. Hoje ela está trabalhando em uma pousada próximo à cidade como recepcionista e está feliz com o que faz. Agora, trabalhando com carteira assinada, optou novamente por morar sozinha, mantém-se com o salário que recebe e ainda ajuda os pais quando necessário.

Hoje eu sou recepcionista e todos os dias eu tenho que fazer *check-in*, *check-out*, no caso o *check-in* eu tenho que receber o hóspede, eu tenho que fazer a ficha dele de entrada no apartamento, depois que eu dou todas as informações de Fortaleza, dou as informações que ele precisa, informação de como ele deve se manter em relação a segurança em Fortaleza. Eu levo ele pro apartamento e lá no apartamento eu mostro pra ele todos os itens, o que que ele deve saber em relação à voltagem, que também é muito importante ele saber isso. Aí depois eles sempre voltam. Eles voltam e querem mais informações, mais informações, aí eu vou dando. Depois que eu terminei, quando eu tenho um tempinho livre, eu começo a atualizar os sites, sites de reservas. Nessa atualização, é uma coisa bem dedicada e bem concentrada, porque se eu errar, tipo assim, se eu colocar uma disponibilidade, se no site tiver aberto, pessoas vão fazer reservas nesse site e vão chegar lá pro hotel. Se essas pessoas chegarem e já não tiverem vagas, vai acontecer o que, o *overbook*, que é chamado, reservas que foram feitas, mas sem ter apartamento, então aí já é uma coisa bem complicada. A partir dali, eu tenho que me virar pra conseguir apartamento, uma coisa bem delicada mesmo. Tem também responder e-mails, tem a questão de acontecer qualquer coisinha: resistência do chuveiro quebrou, não tem ninguém por

perto, pessoal da manutenção foi embora, eu aprendi, eu troco resistência, troco a lâmpada, são coisas que você vai aprendendo no dia a dia, muitas coisas mesmo.

A jovem termina seu relato de vida falando dos seus projetos de futuro, essencialmente orientados para a expansão do setor profissional. Sonha em ser uma empresária de sucesso e poder ajudar a família. Concluiu um curso de formação profissional que mudou o rumo de sua história.

Quando a gente fala em futuro, a gente pensa muito em crescer. Então, eu gosto de trabalhar em hotéis pequenos porque eu posso crescer, você pode também crescer no grande, mas você tem mais a possibilidade de crescer, mostrar quem você é num hotel pequeno, você começa com um hotel pequeno e depois passa pra um grande. O que eu penso? Até hoje, e eu sei que com certeza, eu vou conseguir me tornar uma pessoa superior, uma gerente, uma dona de hotel, imagine eu ter o meu próprio hotel e ter os meus funcionários. Ah! Vai ser bom demais. Então eu penso isso, um dia poder consertar a casa da minha mãe, ajudar meu pai, ajudar bastante meu pai, porque, mesmo ele tendo as coisas dele, tudo que ele fez, eu penso em ajudá-lo demais, porque vai chegar um dia que eles vão ficar velhinhos e eu tenho que tá lá cuidando deles, então eu penso em crescer no hotel pequeno, depois passar pra um grande e ter o meu hotel, eu penso isso.

Fazendo um breve balanço do relato de vida de Maria, a sua história sugere que situações desfavoráveis da infância e da adolescência nem sempre se traduzem numa trajetória de vida marcada pelo insucesso. Importa questionar neste momento, quais as condições que favoreceram a mudança da sua trajetória existencial, que parecia destinada ao fracasso. Como relatado pela própria jovem, sua infância foi marcada negativamente pelo alcoolismo do pai, pelas brigas deste com sua mãe, pela violência familiar e pelo insucesso escolar imputável também às faltas contínuas dos professores na escola regular. Foi seu ingresso na escola profissional que se constituiu num “trampolim” para dar o salto em sua vida. E isso só foi possível porque a jovem percebeu na escola uma possibilidade palpável de mudança, ali ela encontrou objetivos concretos de vida: estudar para ter uma profissão; sair definitivamente da dependência do pai através do trabalho; morar sozinha, sonho alimentado desde pequena; ajudar sua mãe.

Seria muito difícil Maria conseguir esses objetivos concretos na escola regular, onde uma boa parte dos professores faltava todos os dias e os alunos não se sentiam motivados para os estudos. O absenteísmo de alguns professores, e não se trata apenas de um absenteísmo presencial, mas, essencialmente, de um absenteísmo motivacional, é produtor do absenteísmo e da desmotivação dos alunos. Os alunos apenas se comprometem com um sistema de ensino quando neste se encontram autorreferenciados (PAIS, 2005).

Reconhecendo a importância que a escola trouxe para sua vida pessoal e profissional, a jovem influenciou sua irmã mais nova a estudar na escola e ainda pretende

trazer os outros irmãos. Seu sonho é um dia ter seu próprio negócio e montar um hotel para administrá-lo, também tem como perspectiva fazer uma faculdade de Turismo ou de Administração.

4.3 Um Modo de Vida Peculiar: Encaixotando Calçados e Sonhos

Estava na escola participando de uma atividade cultural quando fui abordada por um ex-aluno que naquele momento veio me cumprimentar e assistir às atividades programadas para aquele evento. Na ocasião, perguntei, sem muito interesse, ao jovem o que estava fazendo após ter saído da escola, e este respondeu que estava desempregado e apenas estudando. Hesitei em convidá-lo para participar da pesquisa, pois os demais foram contatados por telefone e com muitas dificuldades, e agora me aparecia aquele jovem falando-me das suas trajetórias profissionais com tanta destreza que resolvi fazer-lhe o convite.

Expliquei do que se tratava a pesquisa, o objetivo, bem como a forma da entrevista narrativa. O jovem aceitou prontamente o convite e demonstrou interesse em colaborar com a pesquisa e, de alguma forma, em suas palavras deixou-me transparecer a compreensão de que sua história de vida e sua experiência na escola iriam de alguma maneira ajudar àquela escola especificamente. Ele me chamou num canto em reserva e disse-me em poucas palavras que sua história teria um rumo diferente se não tivesse estudado na escola Paulo Petrola. Ali mesmo, no meio do pátio, ele revelou-me fatos importantes de sua vida, quase como uma confissão de um segredo antes inconfessável. Em poucos instantes, estávamos nós em uma sala isolada, longe do barulho das atividades escolares, recuperando memórias de um passado recente e salvaguardando o predomínio da escuta, escuta esta que passa também pela valorização interpretativa dos silêncios.

Thiago tem 19 anos e mora com os pais e um irmão mais novo. Desde criança sempre gostou de fazer amizades e buscava a companhia dos amigos em todos os momentos. Em verdade essa é uma característica que acompanhará o jovem durante seu percurso de vida, seus amigos sempre influenciavam no seu modo de vida.

Eu, quando eu era pequeno tinha vários amigos na rua sempre, sempre gostei de ficar na rua brincando, jogando bola na calçada, tomando banho na chuva com os amigos, sempre, sempre fui um cara muito ligado aos meus amigos, sou até hoje, até hoje ainda convivo com eles, minha infância foi magnífica, meu... meus tempos de brincadeira na rua não tinha toda essa importância digital que tem computadores e internet e nem todo mundo tinha acesso a isso, mas isso talvez tenha sido até melhor, pelo fato de ter aproveitado bastante, ter brincado bastante, ter me divertido muito quando fui, né?, quando fui criança, fui até um pouco danado,

porque às vezes fazia coisas que meus pais não gostavam, mas criança é assim mesmo.

Convive com sua família e seus pais são casados há mais de vinte anos e sempre mantiveram uma boa relação em casa. Seu pai trabalhava de motoboy, espécie de trabalho sem vínculo empregatício e sem estabilidade, já sua mãe sempre trabalhou em uma mesma fábrica têxtil da região como costureira. A instabilidade profissional do pai, que algumas vezes ficava sem trabalho, marcou a infância do jovem, que encontrava na figura materna a segurança necessária para o sustento da casa. Muitas vezes foi ela quem teve que arcar com todas as despesas da família.

O meu pai trabalhava como motoboy, toda a minha infância até os meus 16 anos, o meu pai foi motoboy e minha mãe começou na empresa que ela tá como costureira. Houve certos períodos na minha infância que o meu pai chegou a ficar desempregado e só a minha mãe pra sustentar a casa com eu, o meu pai e meu irmão pequeno... O meu pai fazia de tudo, num, num sei assim, ele num, não tinha uma, como eu disse, não tinha uma profissão, ele fazia o que a empresa pedia, que a empresa mandava, aí trabalhando, trabalhando, conseguiu comprar uma moto, foi quando começou a trabalhar de motoboy, foi boa parte da minha vida que ele sempre trabalhou de motoboy pras empresas, na rua, no trânsito, não ficava muito tempo no emprego, passava no máximo dois anos e saía, um ano e saía, aí hoje em dia ele entrou numa empresa como motoboy, mas o meu pai sempre foi um cara proativo, digamos assim, ele sempre não conseguia ficar parado sem fazer nada, se não tinha entrega, ele ia pra oficina que ele trabalhava, trabalhou como entregador, motoboy, numa concessionária, ia pra, pra oficina aprender, auxiliar quem estava lá trabalhando, os mecânicos.

A mãe de Thiago propicia ao jovem, além do aporte afetivo, também os recursos materiais necessários ao seu desenvolvimento e bem-estar, é a mantenedora da família, papel que historicamente era atribuído à figura paterna.

Meus pais em casa sempre lutaram pra me dar o que eu, o que eu queria, dentro das condições deles, sempre fizeram o possível pra que a gente tivesse é... uma coisa boa, digamos assim, tivesse algo, algo bom pra mim e pro meu irmão, meus pais sempre lutaram, trabalharam bastante por isso, já passamos por muitas, muitas dificuldades, mas graças a Deus a gente já chegou a superar isso. Como eu já tinha falado, minha mãe, ela começou como costureira, hoje ela é instrutora e chefe de um grupo na mesma empresa e ela, minha mãe, foi quem sempre, sempre segurou a barra em casa, quem sempre teve uma profissão e sempre segurou tudo em casa foi ela, na minha infância todas as nossas dificuldades foi ela que sempre lutou mais digamos assim, o meu pai lutava também, mas minha mãe foi quem fez todo o diferencial, sempre correu pra dar o melhor pros filhos.

Compartilho com Damasceno (2013) a compreensão de que, na atualidade, observa-se a necessidade cada vez maior de que instituições como a família e grupos sociais de convivência exerçam o seu papel de formadores, na consideração de que cabe a essas instâncias socioeducativas uma função relevante na constituição dos valores sociais. Thiago iniciou sua trajetória escolar em uma instituição particular do bairro e lá permaneceu do

maternal até a quarta série, que hoje corresponde o quinto ano do Ensino Fundamental. Nesse período, final do quinto ano, nasce seu irmão mais novo e as despesas em casa aumentam, necessitando retirá-lo da escola particular e matriculá-lo na escola pública regular.

Estudei no SESI da quinta ao nono ano... no começo eu tive até um pouco de dificuldade pra me adaptar à escola, mas com o tempo eu fui me acostumando, fiz exames todos, todos certinhos.

O jovem percebe as diferenças entre as duas realidades escolares, desde as relações entre seus amigos, a postura de alguns professores, até o nível de exigência de uma e de outra instituição.

As pessoas também eram diferentes e o... até os professores chegaram a ser bem diferentes do que eu encontrava na escola particular, sempre mais, mais rígido, e os alunos, às vezes a gente percebia que não era como na particular, que eles tinham um estímulo, estudavam, e na outra escola não, só fazia mais era brincar, conversar e acabava desanimando até eu, porque se você estuda numa sala que todo mundo estuda, todo mundo procura alguma coisa, você vai acabar sendo como um deles, procurando mesmo que você não goste, você vai acabar procurando estudar, querendo aprender, agora se você estuda numa que sempre brinca, sempre conversa, sempre bagunça, se você não tiver uma mentalidade fixa, uma, uma boa cabeça no que você quer, você acaba se tornando um deles, brincando e num conseguindo nada, aprendendo nada, e como o ensino é um pouco fraco eles não, não te reprovam digamos assim, eles te passam de qualquer jeito, e isso acaba atrapalhando sua vida.

A breve descrição de Thiago da escola que frequentava é um retrato da imagem da escola pública brasileira. O jovem questiona a partir do seu ponto de vista a perspectiva institucional da escola pública contemporânea. Perguntado sobre essa realidade, o jovem revela seus sentimentos, diz que essa situação em nada colaborou com sua formação humana, nem no aspecto pessoal nem no profissional.

Na verdade eu achava ruim porque a gente não tinha contato com ninguém, era só ir pro colégio, brincar e ir pra casa, não tinha um aprendizado, não tinha uma... nem com o professor a gente falava direito, às vezes, pelo fato de tá com a cabeça meio desviada, eu achava isso até bom, eu até gostava: Ah! O professor não vem hoje? Ainda bem; o professor não tá fazendo nada? Ainda bem. E isso era até bom na época, né?, com a cabeça que eu tinha... isso, o professor não vem, o professor não tem aula hoje, então era só felicidade... mas depois eu vi que isso era ilusão da minha cabeça, só fez me atrapalhar.

Canário (2008) questiona o futuro da escola, para ele esta apresenta três questões centrais que necessitam ser pensadas: a escola hoje é obsoleta, pois é baseada em conteúdos cumulativos e revelados; padece de um déficit de sentidos para os que nela atuam, tanto professores quanto alunos; e é marcada por um déficit de legitimidade social, pois faz o contrário do que diz. Em sua compreensão, não é possível prever o futuro da escola, mas é

possível e necessário problematizá-lo. Nesse sentido, professores e alunos são prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do déficit de sentido das situações escolares.

O vazio de sentido que o jovem vivenciou naquela instituição o leva a outra experiência bastante complexa para a juventude atual. O contato com o mundo das drogas, da criminalidade e da marginalidade. Conforme relata em sua fala, naquela época ele deixou-se conduzir por influências dos amigos, necessitava demarcar seu território na escola, precisava mostrar sua popularidade perante os colegas e assim sentir-se aceito no grupo que escolhera para caminhar.

Quando eu cheguei na oitava série, bom, eu conheci várias pessoas, comecei a mudar minha cabeça porque a gente queria ser como aquele cara que eu via, a pessoa que era muito conhecida no colégio, falava com todo mundo e queria ser do mesmo jeito, queria falar com todo mundo, queria ser, digamos, popular, e nisso eu acabei conhecendo pessoas que, na época, era quem o colégio todo falava, se achavam o tal, os melhores, e acabei sendo influenciado por eles. Eles estudavam na mesma sala que eu e essas pessoas acabaram tentando me levar por um caminho que é sem saída, sem, sem volta, que é um caminho muito errado, pelo fato de eu, eu tá com eles, eles já chegaram a me oferecer drogas, chegaram a me chamar pra fazer coisa errada na rua, como roubar, pichar, isso tudo eu... eu via... mas eu sentia que aquilo dali não, não era certo... pelo fato de eu ter tido uma educação dentro de casa muito forte, dos meus pais e da minha mãe, eles sempre me ensinaram o certo, o caminho certo a seguir, e não ir pela cabeça de ninguém, mas com a mente um pouco fraca eu acabava ficando próximo dessas pessoas, me influenciando por elas, mas sempre na minha mente quando eu ia fazer alguma coisa eu lembrava do meu pai ou da minha mãe, que eles sempre trabalharam bastante pra me dar tudo que eu, que eu quisesse, sempre lutaram e viram que eu fazendo essas coisa errada, eu só ia desapontar eles. Por várias vezes já chegaram a me oferecer todo tipo de droga.

Não há território sem proclamação, ou seja, que não esteja marcado por cerimônias de territorialização, por rituais de afirmação identitária. O jovem precisava demarcar seu espaço e afirmar-se como componente daquele grupo. Assim, Thiago passa a conviver com essa realidade durante dois anos de sua vida, no oitavo e nono ano da escola.

Cheguei a... a fazer pichação em muro, cheguei a fazer isso, o meu caderno era todo riscado, essa pichação, no colégio não respeitava ninguém, já tava me tornando uma pessoa bem rebelde, já tava até em casa com meus pais, eu acho que eu tava sendo até rebelde com eles, até com meus amigos da infância já tava um pouco mais isolado, não queria saber deles, queria tá sempre com os "outros", mas nunca cheguei a usar nenhum tipo de droga, pra falar a verdade eu tinha até medo de usar isso, foi, hoje eu dou graças a Deus por ter esse medo de usar isso, na época eu sabia que isso não era uma coisa boa, via na televisão, via nos noticiários que isso não ia me levar a nada, mas tinha uma grande força com eles, era pelo fato de tá fazendo pichações, violação ao patrimônio público.

Embora a escola possa e deva ajudar na prevenção da delinquência, da marginalidade, também em alguns casos ela pode colaborar na produção da delinquência, através de práticas que fomentam ou acentuam a frustração dos alunos, o seu desinteresse, a sua apatia, a sua rebeldia (PAIS, 2005). Onde Thiago estava do quinto ao nono ano do Ensino

Fundamental? O que levou o jovem a desinteressar-se pelos estudos? Por que a aversão à aprendizagem, processo ao qual o homem está condenado e programado por toda sua existência?

Alguns culpam o “sistema” de desmotivar professores e alunos. O “sistema”, obviamente, justifica-se com a falta de interesse dos alunos e a falta de preparação dos docentes, muito embora pouco faça para proporcionar o interesse do aluno e preparar melhor seus professores. Evasão escolar e vandalismo são manifestações diretas de experiências negativas que alguns alunos vivem na escola, como é o caso dos sentimentos de inferioridade provocados pelo fracasso escolar. A frustração que Thiago sentia na escola foi compensada pela amizade que encontrou junto de outros jovens igualmente frustrados com a escola.

Dentro da realidade do bairro, a Escola Paulo Petrola, mesmo nesta época, início de 2009, conseguiu ser referência para a comunidade local. Os pais procuravam demasiadamente a escola em busca de uma vaga para seus filhos. Na realidade, conforme exposto em capítulo anterior, a demanda por vaga sempre é superior à quantidade ofertada, e os jovens necessitam participar de um processo seletivo. Portanto, excluem-se “alguns” para poder incluir “outros”. Aquela escola representa algo significativo para aqueles pais; mais que uma “escola”, ela representava uma “esperança” diante da realidade social vivenciada pelos jovens da região.

Hoje me questiono onde estarão os “outros” que, assim como Thiago, Maria e João, personagens reais desta pesquisa, traziam consigo histórias de vidas marcantes e depositavam naquela escola a esperança de uma realização. Não era a proposta de uma formação profissional que eles buscavam, isso vinha em segundo plano; eles buscavam algo que fizesse sentido para suas vidas, algo em que confiar, e melhorar a sua formação. Porém, os projetos de vida que os jovens idealizam abrem portas para um vazio temporal de enchimento adiado; projetos de vida cujos trajetos nem sempre os alcançam (PAIS, 2006).

Em pesquisas recentes, Novaes (2006) vem mostrando que, ao serem indagados sobre as instituições sociais em que mais confiam, os jovens citam sempre a escola. São muitos os que se ressentem de não ter ficado mais tempo na escola, vista como um bom lugar para se fazer amigos e integrante da sociabilidade que caracteriza a condição juvenil.

Destarte, os jovens mais pobres também não se iludem, não embarcam no “mito da escolaridade”. Para eles, a escola já não é vista como garantia de emprego. Segundo a autora, muitos são os jovens dessa geração que têm consciência de que a escola é importante como passaporte que permite a viagem para o emprego, mas não garante nem o acesso nem a permanência neste.

A mãe de Thiago é quem procura a escola para o filho, segundo o jovem ela não mediu esforços para conseguir seu objetivo. O que essa mãe procurava não era apenas uma vaga em uma escola, o que ela buscava na realidade era uma forma também de afastar o filho daqueles amigos e mudar o percurso de sua vida, pois, diariamente, batia à porta da sua casa a realidade de jovens envolvidos com drogas e criminalidade, traficantes induzindo suas crianças ao “jogo” da vida.

Quando foi final de 2008, que eu terminei minha nona série, pra 2009, a minha mãe fez de todo jeito eu estudar na Escola Paulo Petrola, e hoje eu agradeço a ela muito por ter feito eu estudar lá, eu posso dizer hoje que a Escola Paulo Petrola mudou o meu... o meu pensamento e o meu jeito de agir, porque o caminho que eu tava seguindo não levava a lugar nenhum, e o Paulo Petrola, pelo fato de os professores estarem presentes da gente, tem um contato, os nossos amigos em sala de aula ser mais próximos, toda escola é bem unida, sempre um procura ajudar o outro, e isso mudou bastante o meu, o meu jeito de ser, eu, hoje eu agradeço muito a aprendizagem que eu tive na escola.

Thiago consegue ingressar na Escola Paulo Petrola mais por desejo de sua mãe que seu, sem compreender muito bem a proposta pedagógica da escola e, como ainda estava com a “cabeça desviada”, não conseguia entender a dimensão que aquela escola poderia trazer para sua vida futura, uma vez que trabalhava com a formação profissional. Portanto, sem refletir muito sobre o assunto, optou por fazer o curso de Técnico de Guia de Turismo influenciado mais uma vez pelos amigos, mesmo não gostando da área.

Eu fiz na escola o curso de Turismo, mas sempre tive aptidão foi para área da informática, mas como eu comecei a turma e tinha os amigos, eu não quis mudar, resolvi optar pelos amigos, e não pela profissão que seria melhor pra mim no futuro. O curso não tinha nada a ver comigo, e às vezes chegava até me arrepender de não ter feito informática, mas isso aí só serve de aprendizado, porque a gente aprende que tem escolhas na nossa vida que a gente deve pensar bastante antes de tomar a decisão.

Thiago, assim como os demais jovens ingressos, necessitou de um tempo para adaptar-se à nova realidade que a proposta pedagógica da escola trazia. Tempo integral, currículo diversificado, nível dos conteúdos elevado, maior rigor na aprendizagem e no processo de avaliação escolar, disciplinas e atividades que levavam o jovem a desenhar seus projetos de vida, discutir seus sonhos, refletir seus percursos e, principalmente, melhorar sua autoestima. Questionado sobre sua experiência na escola e as maiores dificuldades encontradas, Thiago relata que o nível de ensino da escola é bastante diferente das demais escolas da região e considera que esse foi o aspecto que mais pesou durante os anos em que frequentou a escola.

Foi difícil a relação do ensino, porque era um nível totalmente diferente da outra escola, era digamos mais difícil, era um, a didática lhe cobrava mais de você do que da outra escola e isso pra me adaptar foi um pouco difícil, logo acostumado com o vício das outras escolas acabei tendo um pouco mais de dificuldade. Em relação ao horário não foi difícil, passar o dia todo na escola era até legal, mas o que mais dificultou pra mim na escola foi o... o ensino. Assim, porque o professor cobrava mais de você, diferente da outra escola, o professor queria que você realmente aprendesse, não adiantava você querer enganar ou então ficar fazendo nada, o professor ia cobrar de você e se você não estudasse você não, não ia conseguir passar, isso foi o que dificultou um pouco pra mim no começo. No segundo ano, eu tava mais solto na escola, já conhecia mais gente, já sabia que tinha que estudar, mas também jovem, queria também brincar, passava o dia na escola e às vezes brincava até nos horários que não era permitido, mas sabia que tinha que estudar, se eu não estudasse, eu não ia passar, não era como na outra escola que eu só brincava, brincava, brincava e no final do ano passava, aqui, se eu não estudasse, eu não passava, então se eu brincasse eu tinha que arcar com as consequências...

O convívio com outros colegas, o clima na escola propício aos estudos, o ambiente de amizades e a ajuda da família, segundo Thiago, facilitaram a mudança de percurso que o jovem estava traçando em sua vida.

O fato deu tá o dia todo aqui com os amigos, no caso os... os alunos, né?, na época, os companheiros de turma, tá o dia com os amigos estudando, com o professor que falava com você, que tinha aquela relação que não era igual nas outras escolas, os professores conversavam com você, lhe ajudavam, lhe instruíam. Os próprios alunos daqui tinham uma mentalidade diferente das outras escolas, e isso acabou influenciando bastante, o contato em si com os outros alunos, pelo fato de passar o dia todinho dentro da escola, a gente acaba se apegando, se acostumando, e isso acaba influenciando você a fazer sempre o que eles fazem, assim, digamos que, se todo mundo estuda, tá estudando, tá fazendo isso, eu vou fazer isso também, porque isso é legal, eu vejo que isso é o que realmente vai me ajudar.

No sistema de ensino atual, pode-se encontrar coisas boas e professores comprometidos, mas também pode-se encontrar coisas ruins e professores despreparados e sem compromisso. Uma das coisas ruins desse sistema é exatamente sua capacidade de provocar entre alguns alunos o sentimento de não saber o que fazer na escola, isto é, não saber para que estudar.

Aqui você tinha uma instrução melhor porque os professores nas aulas acabava lhe instruindo a sempre tá estudando pro mercado de trabalho, sempre tá, pra ter uma boa formação porque isso é o que realmente vai fazer toda diferença no futuro, é o estudo que a pessoa tem, a instrução que a pessoa tem na escola, em casa, isso é o que vai formar em si uma pessoa, ajudar literalmente a formar o seu caráter, claro que tem as coisas individuais, mas a instrução que a gente tem no colégio e em casa é fundamental pra formação de um ser e na escola eu tive. Quando eu cheguei no Paulo Petrola no Ensino Médio, eu tive uma, era, era totalmente diferente das outras escolas, o modo com que os professores lhe recebiam, os outros alunos que já estavam lhe recebiam, lhe acolhiam, foi totalmente diferente, e aquilo tudo era uma coisa nova que era prazerosa, era algo bom, diferente da outra escola que você sempre ficava só, sempre só ia pra casa e não, não tinha nada a mais, nenhum contato a mais, não fazia nada mais, só ir pra sala, passava uma manhã e vai pra casa, nada mais, nenhum contato, diferente de passar o dia todo na escola, almoçar, merendar, passar tempo junto conversando, aprendendo, ter contato com os professores, que é o... uma das maiores influências, porque nas outras escolas o

professor nem seu nome sabe, você mal fala com eles, e aqui não, aqui o professor tá com você, lhe conhece, lhe ajuda se você tá passando alguma dificuldade, e isso é o que faz a diferença.

O relato de Thiago, exposto através de sua narrativa, traz reflexões profundas que suscitariam outras pesquisas epistemológicas em diversas áreas do conhecimento, desde a psicologia, a sociologia, a antropologia, a educação, a história, enfim, uma infinidade de questões poderiam ser levantadas a partir de seu depoimento.

O entendimento de nós mesmos e dos outros pode ser uma busca interminável, mas ele tem seu ponto de partida na consciência de perspectivas diferentes que levam à reflexividade. A reflexividade implica que, antes e depois do acontecimento, o pesquisador e o pesquisado não sejam mais as mesmas pessoas (PAIS, 2005). Thiago não saiu daquela sala do mesmo jeito que entrou, muito menos eu.

Thiago, na maioria das vezes em sua vida, deixa-se influenciar pelos amigos e, assim como na escola regular, “terra de ninguém”, vai fazendo “escolhas”, tomando “rumos” na sua vida. As condições na Escola Paulo Petrola foram mais favoráveis para sua mãe, pois aos poucos o jovem foi se afastando das companhias dos amigos com quem convivia nas pichações, nas “paradas” para roubos, nas rodas para dividir a droga; foi se afastando da rebeldia própria da idade. Em busca de um futuro vindouro, abandona um presente real.

Leccardi (2005) aborda o mecanismo denominado “diferimento das recompensas” — a repressão dos impulsos hedonísticos, a determinação de adiar para um tempo vindouro a satisfação que o presente pode garantir — como processo fundamental nos processos modernos de socialização. É em virtude da capacidade de viver o presente em função do futuro que o processo de transição pode alcançar um resultado satisfatório. Assim, o presente não é apenas uma ponte entre o passado e o futuro, mas, sim, uma dimensão que “prepara” o futuro (LECCARDI, 2005).

Nas sociedades ocidentais, a partir da Revolução Francesa e por quase dois séculos, o sentido do agir, individual e coletivo, estava ligado ao futuro. Este último torna-se o novo centro da práxis humana, a aposta, o risco e o desafio com os quais é necessário defrontar-se. O futuro, assim, depende inteiramente do agir dos sujeitos, das suas escolhas no presente, o mesmo acontece com a história, ambos são construídos e projetados.

A cultura ocidental propaga a concepção da linearidade do tempo, compreendido como uma dimensão separada do presente e distante do passado, controlável e planejável, essa concepção exercerá influência profunda e difusa na socialização da humanidade, mais especificamente na formação de suas crianças e jovens. Assim, o futuro estará ligado por

duplo fio às escolhas e às decisões do presente. Esse é o período que Canário (2008) denomina de “tempo das certezas”, o qual correspondeu a um período de harmonia entre a escola e o seu contexto externo, gerando, assim, na designação do autor, a “escola das certezas”.

Com a expansão do capitalismo e o advento da globalização mundial ocasionando a crise econômica internacional, chegam ao fim as ilusões do progresso capitalista e as “certezas” propagadas ficam abaladas. É o fim das promessas da escola e das certezas de futuro. Nessa nova realidade, não existe mais a linearidade do tempo nem uma relação linear entre oportunidades educativas e mobilidade social. De uma seleção dos “melhores” que caracterizava a escola das certezas, passou-se para um processo seletivo orientado para a exclusão dos piores, por exclusão relativa.

As perspectivas lineares de progresso e de desenvolvimento, consideradas como aspectos definidores da ideia de futuro da modernidade, perderam parte relevante de sua força, deixando grandes núcleos populacionais mutilados em suas possibilidades de ampliarem seu horizonte de promessas (ARCE, 1999). É nesse contexto que Pais (2005) vem afirmar que para muitos jovens, especialmente para os mais desfavorecidos, a vida é uma loteria, um jogo onde os riscos estão fora de controle e a segurança é uma questão de sorte.

É necessário questionar em que medida a relação entre projeto de futuro, tempo biográfico e identidade, aspectos inerentes do diferimento das recompensas, pode ainda ser considerada válida em uma sociedade contemporânea dominada pela incerteza e contingências. Thiago foi preparado pela escola para “estudar pro mercado de trabalho”, tem a convicção que essa formação “vai fazer toda a diferença no futuro”. Como explicar para Thiago a realidade estrutural que abalou e desmoronou com o futuro da humanidade?

A história de Thiago me remete a um trecho que Pais (2005) utiliza como metáfora das ilusões da vida: quando se olha para uma paisagem através de uma janela, os vidros transparentes apenas se deixam detectar naquilo que nos revelam. Então, cabe ao observador escolher entre contemplar a paisagem, o pó ou mesmo o vidro. Nesse sentido, as ilusões da vida também revelam muitas paisagens, mas, ao contrário do real, são as ilusões que nos afastam do olhar mais atento da realidade.

Estaria Thiago afastando seu olhar da realidade e olhando mais de perto as paisagens das ilusões da vida ao afirmar que as “instruções” escolares iriam lhe garantir um futuro promissor e de sucesso? Que certeza de futuro foi garantida para o jovem? Quem a garantiu? A escola, a mãe, Thiago, a vida?

No final do curso, Thiago teve suas certezas, mais uma vez, abaladas; foi quando confirmou que o curso de Guia de Turismo realmente “não tinha nada a ver” com ele. No período do estágio, o aluno teve contato com as empresas de turismo e precisava pôr em prática um pouco da teoria aprendida na escola. Nessa fase ele sentiu dificuldades em executar as atividades específicas do curso.

Eu estagiei na Visatur, uma agência de turismo. Foi bastante proveitoso pelo fato de ficar na agência, aprender um pouco como é internamente e também conhecer bastante as praias, andar junto com o guia, ver como é que ele atua, como é que ele lida com os turistas, como é que ele conversa, como ele fica na barraca, postura dele na praia, a postura dele no ônibus, e isso foi bastante proveitoso. Eu chegava a ir para um passeio na praia junto com o guia fazendo as mesmas atividades que ele, um passeio na cidade que é chamado de *city tour*, às vezes a gente chegava até a falar, o guia dava oportunidade pra gente ficar falando como se fosse literalmente o guia do grupo, foi bastante proveitoso o estágio.

Apesar de reconhecer as aprendizagens adquiridas através do estágio, Thiago, agora olhando mais de perto a paisagem da realidade, observa que aquela profissão não correspondia aos seus interesses, tampouco à sua personalidade.

Foi quando eu comecei a atuar no estágio dos ônibus, eu percebi que não era pra mim, nessa... nessa parte do estágio, pelo fato de ser uma pessoa, digamos, tímida, vergonhosa, eu vi que não, não dava pra mim (riso). Não... não me sentia bem na frente do ônibus com aquilo ali, eu... não é que eu não me sentia bem, eu não me sentia à vontade no ônibus, e ali foi o divisor de águas que fez com que eu optasse por não ficar na área.

A própria experiência de Thiago mostrou-lhe que os processos de transição para a vida ativa não são lineares. Ter concluído um curso técnico de Guia de Turismo agora para ele não era garantia de um emprego no mercado. Concluiu um curso de formação profissional que, em termos práticos, de nada lhe valeu.

O jovem conclui o curso e sente-se perdido, “sem caminho para seguir”, não identificou-se com o curso, não ingressou na universidade. Então, sem saber muito bem que percurso seguir, Thiago, como num labirinto onde se busca vários caminhos para encontrar uma saída, sai em busca de “todo tipo de emprego”, percorre muitas empresas sem ser de sua área e “recebe vários não”. Essa situação perdurou por mais de um ano, sem emprego e sem faculdade.

O que aconteceu com os projetos traçados por Thiago durante seu curso técnico? Para onde foram suas expectativas, suas aspirações? Com o diploma na mão, não consegue alcançar os trajetos idealizados, as portas que se abrem para o jovem conduzem-lhe a um vazio existencial.

Eu pensei, o curso não era o que eu queria e eu fiquei sem caminho pra seguir, sem, sem fazer nada, procurei emprego, recebi vários não de muitas empresas e assim foi, foi passando o tempo, eu fui descuidando... e eu passei um ano sem praticamente fazer nada. Foi um período que eu procurei todo tipo de emprego e recebi muitos não, talvez isso tenha até me ajudado, esses não, pra ver que eu tenho que me capacitar pra conseguir emprego e eu fiquei meio que sem caminho a seguir quando, quando terminei o curso, porque não era o que eu queria e agora vou fazer o quê? Vou atrás de emprego, só recebo não, eu fiquei sem caminho pra seguir...

Quando Thiago conseguiu emprego em uma grande indústria de produção de calçados na região da Barra do Ceará, o serviço não tinha nenhuma relação com sua formação escolar, tampouco com a área que Thiago gostava, que é a internet. Com o salário que recebia na indústria, começou a pagar um curso técnico de Informática.

Eu comecei a trabalhar numa empresa na área que também não tem nada a ver com o curso que eu fiz e o que eu queria. A gente lá dividia por setores... o almoxarifado, como ele era de uma empresa de grande porte, o almoxarifado era muito grande, a gente dividia por setores, por matéria-prima, a gente lidava com a matéria-prima do calçado e era dividido por setores, o serviço era pesado, fazia abastecimento da produção, lidava com contas, com relatórios, auditoria, encaixotando calçados, carregando nas costas o material pra produção...

Ao falar da sua experiência na empresa, Thiago relata seu esforço e desempenho, mas também as dificuldades que encontrou no mercado de trabalho

[...] eu comecei com mais uma pessoa porque em todos os corredores eram duplas, e passados três meses, o cara que era minha dupla saiu do trabalho e eu acabei ficando só, e isso eu pensei “ah, eles vão colocar outro assim como colocaram eu pra ajudar ele, todo mundo tem dois e eu não vou ficar só”, e não, a empresa não colocou ninguém porque eu simplesmente conseguia fazer o trabalho dos dois sozinho, eu... eu, diferente dos outros, se eu via que tinha pra fazer, eu fazia, e nisso a empresa optou por não colocar ninguém pra me ajudar, e isso certo ponto me atrapalhou, pelo fato de ter que carregar bastante peso, por isso que são dois, eu ficando sozinho fazia o esforço que não, não dava pra mim, mas com a mentalidade que eu não posso parar de fazer isso, eu tenho que trabalhar, eu tenho que fazer o que a empresa pede, eu acabava me esforçando até demais, chegando até a me lesionar...

A jornada de trabalho excessiva e a exploração da força jovem do rapaz aos poucos foram complicando a vida pessoal de Thiago.

Era de seis da manhã às quatro da tarde e pelo fato de pegar muito, muito peso fazendo um esforço que era pra dois, eu fazer só, eu acabei não querendo mais trabalhar lá, e o fato de tá terminando o curso e precisar me especializar mais também influenciou bastante porque, se eu continuasse trabalhando, desgastando, e mais eu não ter, eu não ia conseguir estudar, o desgaste tanto era mental, porque a gente lidava com bastante número da produção, bastante coisa assim, como físico, por conta do peso, num corredor simplesmente gigante que era pra dois fazer o trabalho eu fazia sozinho, mas nunca cheguei a reclamar e a pedir alguém pra trabalhar mais eu, pelo fato de sempre aceitar o que o pessoal falava na empresa e achar que, se eu fosse contestar, ia acabar saindo ou fazendo alguma coisa assim, colocando pra algum lugar pior...

Nessa altura da entrevista, um sentimento forte abateu-me, senti-me responsável pelas dores físicas e emocionais que aquele jovem havia vivenciado em tenra idade. O corpo de Thiago é franzino, alto, aparentemente frágil, delicado. As ideias embaralhavam-se em minha mente, e as emoções misturavam-se com dor e reflexões confusas. Perguntei ao jovem por que ele não reclamava ou pedia ajuda para desenvolver suas atividades.

Me senti bastante explorado pelo fato de tá fazendo o trabalho de dois e o salário não chegar a ser nem o que é pra ser pra, mesmo trabalhando com duas pessoas o salário não era o, o tanto que a gente trabalhava, porque uma pessoa que fazia bem menos coisa, fazia quase nada, somente na produção, ganhava o mesmo tanto da gente que lidava com abastecimento da produção, lidava com conta, com relatório, com auditoria, com tudo isso e ganhar a mesma coisa de quem fica só passando cola no sapato, isso às vezes revoltava a gente e ainda mais eu que chegava a trabalhar sozinho fazer serviço de dois, aí foi realmente, eu fui explorado, foi cerca de oito meses assim trabalhando sozinho, fazendo serviço que era pra ser de dois.

Thiago, com o apoio dos pais, sai da empresa e investe nos estudos, por entender que a ascensão profissional seria pela educação.

[...] mas, com o tempo eu vi que tinha que sair dali porque não, não, não tava me levando a lugar nenhum, aí foi quando eu vi que se eu ficasse trabalhando nessa firma eu não ia conseguir ter uma graduação superior, um ensino melhor, aí eu decidi parar de trabalhar pra estudar, como os meus pais eles sempre me ajudam, sempre me apoiam no que for melhor pra mim, eles concordaram totalmente, disseram que tudo que eu precisar nas despesas da faculdade e em casa eles ajudariam. Eu moro com eles ainda, eles sempre vão, vão me ajudar, eles concordaram também, eu parar de trabalhar pra estudar.

Quando questionado sobre suas perspectivas de futuro, Thiago revela que pretende estudar bastante, fazer faculdade e depois se especializar mais para poder ter um bom emprego. Essa ideia da especialização, qualificação, como determinante para conseguir um “bom emprego” ainda é bastante apresentada aos jovens pela mídia, pelos políticos, pela família e pela escola. Como se apenas o esforço individual fosse capaz de inseri-lo no mercado de trabalho. A fala do jovem reafirma como esse discurso é assimilado e reproduzido pelo próprio jovem.

Hoje eu vejo que o mercado tem bastante a lhe oferecer se você tiver bem capacitado, bem graduado, tiver uma boa instrução, porque, como eu costumo dizer, não, não falta emprego, o que tá faltando é profissionais capacitados pra trabalhar, e isso eu vejo como estímulo pra mim estudar também, me formar, e isso vai acabar... O mercado em si acaba lhe forçando, lhe forçando a estudar pra ter uma graduação melhor, uma formação melhor, que é o que vai ser o diferencial das outras concorrentes a uma vaga de trabalho, é a sua qualificação, porque vaga tem bastante nas empresas, em concursos, que é preciso estudar, tudo sempre tem bastante vaga, o que vai, o que vai lhe fazer diferencial de você e o seu concorrente é a sua qualificação e o seu caráter.

Mais uma vez a realidade é vista pelo jovem atravessada entre o vidro da janela, o pó que o embaça e a paisagem por trás. A ideologia da empregabilidade difunde a ideia de que, quanto mais capacitado o trabalhador, maiores as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho. Não se pode negar a necessidade e relevância da qualificação da formação profissional, porém, na realidade contemporânea regida pela lógica capital, também não se pode ter a garantia de emprego para todos os formados.

Segundo Ramos (2011), a ideologia embasada na teoria do capital humano foi difundida através da “pedagogia das competências”, cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo, o que inclui também estar preparado para o desemprego, o subemprego ou o trabalho autônomo. Essa é a nova ética que subjaz à ideologia da empregabilidade e que, em linhas gerais, significa um esforço por parte do indivíduo para buscar as oportunidades que a sociedade ou o mercado oferecem.

Conceitos como o de competência, empregabilidade e flexibilidade surgem como imperativos da nova ordem econômica visando retirar das relações capitalistas a responsabilidade pela exclusão social e pelo desemprego em massa. Responsabilizando os indivíduos pelo estabelecimento de estratégias capazes de inseri-los no mercado de trabalho, justifica-se o desemprego pela falta de preparo dos mesmos. Propaga-se que a chance de arranjar um emprego será aumentada pelo simples fato de as pessoas disporem de um maior capital cultural ou de uma melhor qualificação; oculta-se o fato de que a subordinação de nossa economia não abre possibilidades de geração de novos postos de trabalho (OLIVEIRA, 2003).

Em pesquisa recente sobre os jovens latino-americanos, Arce (2009) vem abordando a questão da pobreza para a maioria dos países. Na alvorada do século XXI, segundo o autor, não se conseguiu reduzir a pobreza. Os jovens têm vivido há mais de três décadas o aumento de precariedade laboral, com o aumento significativo do número de trabalho informal, desemprego e subemprego, ocasionado pela incapacidade do mercado de trabalho para integrar as pessoas que a cada ano procuram empregos, enquanto os existentes vêm perdendo seus benefícios sociais. Assim, nessa concepção, os jovens, especificamente os das camadas mais desfavorecidas, tentam justificar as razões pelas quais se encontram sem emprego através de sua falta de preparo; necessitam se qualificar cada vez mais; culpam a si mesmos a partir de deficiências próprias, pois para eles “não falta emprego, o que tá faltando é profissionais capacitados pra trabalhar”. Vive-se uma sociedade de sinais cruzados e duplos discursos.

O discurso do capital, segundo o qual o trabalhador deve mostrar-se predisposto a continuar sempre na busca de aprender o necessário para sua adaptação ao mercado, demonstra a necessidade de este não se contrapor ao sistema social vigente. Essa realidade explicita-se na medida em que a escolha do que deverá ser aprendido pelo trabalhador é definido pelo próprio capital. O “saber” começa e termina onde o capital determina (OLIVEIRA, R., 2003). O caminho não é tão rápido quanto se supõe, apenas os mais “competentes” conseguem, com sucesso e rapidez, atingir os seus objetivos, o que pressupõe que “outros jovens” fiquem pelo caminho. Em fase crítica de sua trajetória, estes esperam contar com a ajuda dos familiares, quando podem.

Thiago desiste do emprego que o explora. Sem trabalho, não perde apenas o emprego, mas também a oportunidade de aquisição dos bens de consumo cotidianos, coisas “banais” da juventude, as saídas com os amigos, a roupa da moda, o celular de última geração, enfim, as coisas simples do dia a dia. Voltar a estudar e depender financeiramente dos pais são sinais de retrocesso na linearidade de sua vida.

O que Thiago busca não é apenas meio de sustento econômico, procura também sustentar a ilusão de projetos, a ilusão de ele próprio “escolher” uma empresa para trabalhar e não mais ser explorado. Seus sonhos de adolescente sobrevivem apesar da aleatoriedade e das incertezas da realidade atual, pois o futuro imaginado pode ou não vir a concretizar-se. Na sociedade do “risco mundial”, a trajetória biográfica de Thiago foi alterada, o ponto de chegada dessa trajetória é incerto, bem como os itinerários para alcançá-lo, e, conforme afirma Pais (2005), suas paixões assemelham-se a “voos de borboletas” sem pouso certo...

É porque vivem em estruturas sociais labirínticas que os jovens contemporâneos se envolvem em “trajetórias ioiô”, pois perante estruturas cada vez mais fluidas os jovens sentem suas vidas marcadas por inconstâncias, discontinuidades, reversibilidades: saem das casas dos pais para um qualquer dia voltarem; abandonam os estudos para os retomarem mais tarde; encontram um emprego e em qualquer momento se veem sem ele (PAIS, 2005). Por isso os sociólogos da juventude falam em trajetórias alongadas, frustradas, adiadas. Os percursos de passagem para a vida adulta não são apenas incertos. São percursos obscuros, sinuosos, com obstáculos e reversíveis. De fato, assiste-se, na sociedade contemporânea, a um prolongamento da condição juvenil onde os caminhos escolares são mais longos, há um retardamento da inserção no mercado de trabalho formal, o acesso à casa própria é difícil, o casamento é mais tardio.

Thiago volta para os bancos escolares, faz o vestibular em uma faculdade particular da capital e entra para o curso de Análise de Sistemas na área da Informática. Com

a ajuda dos pais e uma bolsa de estudos de 50% do programa federal Educa mais Brasil, o jovem alonga sua escolaridade na esperança de um futuro melhor. Na realidade seus sonhos não acabaram, apenas mudaram de percurso.

4.4 Retirando “Mapas” do Pensamento: “Aí eu Penso: Deixa eu Ir pro Meio do Mundo Mesmo”

Pedro é um jovem de 19 anos de idade, nasceu na periferia, perto da Praia do Marujo, na cidade de Fortaleza. Seus pais, de origem humilde, não tiveram estudos e, para sobreviver, trabalham em serviços temporários e informais. Pedro tem apenas uma irmã mais velha.

A religiosidade da mãe influenciava o ambiente familiar para a harmonia e tranquilidade doméstica, sempre conduzia as crianças a frequentarem a igreja.

Meu pai e minha mãe não têm muito estudo, estudaram até a quarta série, mais ou menos, e por isso meu pai não teve muita oportunidade de emprego fixo. Ele trabalhava como servente de pedreiro, e minha mãe fazendo bijuterias. Minha área onde eu morava não era realmente muito segura, e minha mãe viu que, se eu ficasse muito tempo em casa enquanto meu pai trabalhava e ela fazia bijuterias, eu poderia acabar me envolvendo com o que não deveria. Como não tinha escola integral, a gente não tinha realmente condições, minha mãe pensou que era bem melhor fazer eu trabalhar junto com ela do que ficar sem fazer nada.

Discutir as trajetórias de vida dos jovens da periferia requer identificá-las a partir de sua própria realidade. Na casa de Pedro, como na de tantas famílias pobres, o trabalho infantil significa afastar os filhos da marginalidade, além de ser fonte de renda complementar à dos adultos. Como toda criança que necessita desenvolver determinados trabalhos para complementar a renda familiar, Pedro rejeitava vender dindim nas praias das Goiabeiras; aborrecia-se com a mãe, que o obrigava ao serviço; queria brincar com os colegas, jogar bola, tomar banho de mar, vivenciar as coisas boas da infância. O seu tempo social imprime marcas diferentes em seu corpo de criança.

O conceito de tempo social concebido por Arce (2009) expressa a perspectiva que parte de formas não homogêneas do tempo, ou seja, a ruptura da concepção do tempo homogêneo da história. Portanto, o autor defende a condição diversa, desigual e não linear da vida social e compreende que os processos sociais e individuais marcam as descontinuidades dos sujeitos.

Pedro começa a trabalhar aos 9 anos de idade. Durante a semana, a mãe preenchia todos os espaços do dia com atividades nos projetos do bairro e com a escola; nos finais de

semana e no período das férias, levava a criança para trabalhar. Na luta pela sobrevivência as famílias da periferia inventam formas atípicas de ganhar dinheiro, não necessariamente vinculadas a identidades negativas.

Quando meu pai ficou desempregado, ela começou a fazer dindim e a gente saía pra trabalhar, eu tinha mais ou menos 9 anos quando eu comecei a fazer isso. Primeiro eu achava que era ruim porque eu me esforçava, carregava peso e aquela coisa toda. Só que hoje, pelo caminho que eu tracei, eu acho que foi a coisa mais certa que ela fez. Se eu não tivesse o meu tempo preenchido com esse tipo de coisa, talvez eu não tivesse nem vivo contando a história, talvez tivesse me envolvido com o que não deveria.

As opções de vida das crianças daquela região limitam-se entre a marginalidade, o tráfico de drogas e a inserção em “algum” projeto social.

Onde eu morava tinha... na verdade, eu te disse que onde eu morava foi indenizado e saiu muita gente. Tem gente onde eu morava que tá no Barroso, que tá no Gueto, que tá nas maiores favelas de Fortaleza. Lá onde eu morava, tem um rapaz que quando criança era muito amigo meu, criança realmente, ele foi feito de aviãozinho né pra entregar droga, por um cara que era maior do que ele e ficava amedrontando ele. Esse tipo de coisa que criança realmente não tem como se defender. Ele também tinha medo de contar a mãe dele, aí ficou se acumulando esse tempo todo. Quando ele foi contar, ele teve que ir pra São Paulo pro tio dele pra não acontecer nada de difícil com a vida dele, pra poupar realmente a vida dele de alguma coisa mais perigosa. Se minha mãe não tivesse feito isso, se tivesse me deixado em casa, por exemplo, mesmo que fosse trancado, mesmo assim é melhor ocupar o tempo com alguma coisa do que deixar a pessoa no vácuo...

O problema do narcotráfico no país representa um abismo sem precedência. Para muitos, crianças, jovens e não jovens, o narcotráfico é uma referência de mobilidade social. Muitos deles definem suas trajetórias de vida diante das opções que lhes oferece o narcotráfico. Diariamente milhões de crianças e jovens em todo o mundo são mortos e vítimas das drogas (ARCE, 1999). Pedro poderia realmente fazer parte dessas estatísticas e não estar “vivo contando a sua história”.

Os jovens entrevistados não habitam apenas nos seus relatos individuais, eles também transportam consigo marcas coletivas que incluem as famílias, os amigos, o bairro. Questionado se já havia perdido algum amigo para as drogas, Pedro responde:

Perdi, sim. Inclusive alguns que nem se envolveram, que tava lá no canto dele, que levou por alguém que não deveria. Morreu, foi morto por coisa que ele não tinha feito, ele realmente não tinha feito, entende? Ele era como eu, mas, pagou por alguém que tinha feito, é esse tipo que... poxa... se minha mãe não tivesse feito isso? Se eu tivesse ficado em casa? Aí eu não sei se eu estaria realmente vivo.

Ao falar em juventude, é muito frequente nos reportarmos a violência, riscos, transgressões, aventuras, necessidades de adrenalina. No entanto, do ponto de vista biológico, o jovem está mais longe da morte. Esta geração teme a morte e convive com a morte

prematura de seus pares. Paradoxo historicamente inédito: na época em que se alonga o tempo de ser jovem em relação às gerações anteriores, amplia-se a expectativa de vida da sociedade em geral, ao mesmo tempo também se generaliza um sentimento de vulnerabilidade dos jovens à morte prematura (NOVAES, 2006).

Segundo Furter (1974), a sociedade capitalista deixa uma pequena margem de liberdade individual em que “alguns” indivíduos tentarão encontrar uma solução para seus problemas existenciais. Pedro encontrou essa pequena brecha “autorizada” pelo capitalismo. É nessa brecha que luta pela liberdade de “ser mais” e vai encontrando espaços para sobreviver.

A família cumpre um papel relevante como elemento socializador e regulador de condutas. Em termos gerais, os jovens têm maior confiança em sua mãe; para eles, a mãe tem representado a figura de maior relevância em sua formação, a figura mais centrada e equilibrada do núcleo familiar. Esse dado é percebido nos discursos dos sujeitos desta pesquisa, bem como em pesquisas de autores diversos, entre os quais Sales (2010), Damasceno (2004), Arce (2009), os quais vêm constatando a importância da figura materna no desenvolvimento e na formação da personalidade dos jovens.

A mãe de Pedro utilizou na educação familiar a estratégia de ocupar todo o tempo do filho com projetos comunitários, cursos para afastá-lo das drogas e de outros “desvios”. Segundo Pedro, era essa sua rotina de vida até o Ensino Médio.

Sempre participei de projetos comunitários, como o ABC, que hoje já não existe onde eu moro, era pra preencher também meu tempo e aprender também sobre a cultura e tudo o mais do meu bairro. Fazia curso de violão e vôlei, preenchia minha parte da manhã, quando chegava em casa, à tarde ia pra escola e de noite voltava pra casa e ficava estudando. Esse foi meu cotidiano até o Ensino Médio. Nas minhas férias, eu ajudava a minha mãe todo dia a vender dindim, pra não ficar com tempo ocioso, e no período letivo eu ajudava só dia de domingo e feriado.

Os projetos comunitários a que o jovem se refere podem ser importantes nos acessos dentro dos espaços sociais, assim como na possibilidade de gerar projetos de vida digna, condição negada à maioria dos jovens para quem a vulnerabilidade e a precarização são certezas presentes.

Em Fortaleza, como em outras cidades do país, há centenas de crianças que vivem nas praças, nos sinais, nas praias, vendendo balas, doces. Trabalham a céu aberto, à luz do dia ou na escuridão da noite, oferecendo aos transeuntes pequenas porções de doces carregados de vidas amargas. Frequentemente essas crianças são olhadas de lado por quem cotidianamente se cruza com elas. Que itinerários biográficos sustentam essas vidas? Em nosso país, crianças com idades iguais vivem infâncias desiguais.

No Brasil, durante os anos de 1970 e 1980, apareceu um novo ator social juvenil: o jovem das favelas, das periferias e dos bairros populares. Esses jovens estavam ali por muito tempo, porém agora conseguiram maiores âmbitos de expressão, construíram novas formas identitárias. A resposta social dominante tratou de reduzi-los à imagem de delinquentes, marginalizados (ARCE, 2009). Na década de 1990, intensificou-se a ausência de projetos nacionais com propostas viáveis para os jovens pobres, os quais foram reintegrados a seus espaços sem respostas para suas necessidades. Novamente o jovem do setor popular tem ficado condenado à invisibilidade, ou sujeito à identificação social mediante formas estereotipadas e condenatórias.

O progresso das grandes metrópoles possibilitou a construção de estradas, avenidas, metrô e viadutos para a população em geral, e estes espaços também foram abertos aos jovens da periferia, os quais se fizeram mais visíveis entre os “bulevares” da burguesia. Os espaços vazios entre um prédio e outro permitiram que os pobres das favelas assumissem a cidade como sua, topando com fronteiras sociais, raciais e étnicas. O eixo enviesado que guiou o olhar entre o “asfalto” e a favela foi a violência urbana, uma violência que se apresenta com origem definida nas periferias, nos morros onde habitam os pobres, obstinados a demonstrarem a incapacidade teórica daqueles que realizam as construções binárias entre os espaços públicos e privados (ARCE, 1999).

Assim, Pedro, afastado dos centros urbanos, percorre sua infância e início da adolescência dividido entre o convívio com as drogas, os estudos e o trabalho com a mãe; sua vida foi marcada em trilhos de precariedade. Entre os jovens brasileiros, a desigualdade mais evidente é a de classe social. Esse aspecto é claramente visível na relação escola-trabalho. Enquanto nos países europeus, cada vez é mais tardio o ingresso do jovem no mercado de trabalho, no Brasil a situação é praticamente inversa, de cada dez jovens, sete estão no mercado de trabalho informal e precário (NOVAES, 2006).

Na minha oitava série, eu ainda não tinha pensado em futuro específico, não sabia o que eu queria fazer realmente da minha vida quando eu terminasse os estudos. Foi quando apareceu a escola de tempo integral pública, que na época ainda era um experimento do governo, aquela de saber se vai botar pra frente realmente, inclusive já tinha iniciado uma turma em 2008, quando eu tava na oitava série.

Assim como os demais jovens entrevistados, Pedro vê a Escola Paulo Petrola com um olhar de estranhamento e certa desconfiança, “*aquela de saber se vai botar pra frente realmente*”, compreendia que ela representava um projeto do Estado, um “*experimento do governo*”. Porém, diante da realidade em que vivia, nada o impedia de fazer parte daquele experimento. Sua ida para a escola foi influenciada por um amigo e vizinho que também

estudava lá e, como quase todos os jovens das escolas da região, Pedro inscreveu-se para participar do processo de seleção para a referida escola.

Aí eu decidi tentar junto com meus amigos, a maioria dos colegas da minha sala tentou. A maioria passou. Aí eu escolhi Informática porque, dos três cursos que tinham, esse era o que eu mais simpatizava porque eu não tinha muito contato com o público que era o Turismo, não tinha muita facilidade de interagir com pessoas. Também não tinha muita facilidade pra lidar com pessoas doentes, que era Enfermagem, e o terceiro, lidar com máquinas qualquer um faz, aí eu pensei: bom, eu vou nesse, porque aí eu posso definir se eu quero realmente isso pro meu futuro ou não.

O raciocínio de Pedro para elaborar “mapas” e itinerários de futuro ainda era muito inexpressível, o jovem contava, nessa época, apenas 14 anos de idade. Como definir futuro, traçar percursos, desenhar projetos de vida em tão tenra idade? As opções eram limitadas e as escolhas mais pareciam um jogo de sorte, “*eu vou nesse*”, uma loteria, como diz Pais (2005).

A escola profissional trouxe uma mudança significativa na vida do jovem, as experiências nas escolas regulares da região, assim como relatado nas entrevistas anteriores, traziam recortes de lembranças na memória de Pedro do caos em que se encontram as escolas públicas da cidade. As dificuldades são as mesmas, às vezes mudam apenas os nomes das instituições e dos docentes.

Eu estudava no Fernando Cavalcante Mota, uma escola pública daqui perto. Naquela época, teve duas coisas que fez eu conhecer esta escola, uma foi o vizinho meu que entrou pra essa escola, era o Eduardo, do curso de Enfermagem, que ele tá em Sobral, passou no concurso e tudo o mais. E outra foi a própria escola, que apareceu lá com papelzinho dizendo: a escola tá divulgando o período de inscrição e tudo o mais. Inclusive eu fiquei chateado com alguns colegas meus, que passaram e no primeiro ano eles saíram, porque disseram que era muito tempo e ficavam cansados. Aí eu fiquei assim: mas ninguém tá nem trabalhando aqui, tá só estudando, como é que você tá cansado? Eu fiquei meio assim, mas amigos meus que eles queriam realmente, se arrependeram por não ter vindo, outros, como eu lhe falei, não deram valor e saíram, perderam a oportunidade. Mas, graças a Deus, eu fiquei realmente até o fim, eu fico muito agradecido por a escola existir realmente. Foi uma chance única.

A escola profissional aparece como tábua de salvação para as famílias pobres do bairro, a promessa de emprego certo, as refeições garantidas e a propaganda de um futuro promissor.

Foi realmente excelente, eu pensava que ia ser chato, que passava o dia todo aqui e tudo o mais, mas, na verdade, acabou sendo uma segunda casa, uma segunda família. Tinha professores que eu considerava quase como mães e tinha professores que eu considerava quase como irmãos, que eu conversava com ele do jeito que converso com um amigo. Quando eu comecei, como era um curso voltado para o desenvolvimento e programação, eu também não sabia se eu ia conseguir e tudo o mais. Era tudo totalmente diferente das outras escolas, por dois motivos: as aulas nas

escolas públicas, infelizmente, ainda é muito atrasada, tem greves, a gente não consegue ver o livro completo. O que aconteceu no Ensino Médio Profissional foi diferente, eles realinharam os conteúdos, a gente teve reforço inclusive, depois do horário das aulas, e conseguiu estudar bem mais conteúdos do que a gente conseguiria se fosse numa escola pública comum, além disso ainda tinham as aulas do curso de Informática.

A EEEP Paulo Petrola, inserida numa sociedade capitalista, traz consigo, na sua dinâmica interna, a lógica fragmentária presente no sistema, porém busca não perder de vista a possibilidade de que esse espaço, a partir das próprias contradições internas de uma sociedade de classes, contribua para a formação de jovens numa perspectiva contrária à hegemonia do capital.

Apesar das dificuldades cognitivas que Pedro trazia, ele consegue superá-las e acompanhar o nível de exigência escolar. O jovem era um dos excelentes alunos da turma de Informática daquele ano, estudioso e esforçado, logo se destaca entre os demais. Por dois anos consecutivos, o aluno é premiado com um computador como resultado de avaliação externa de desempenho nas disciplinas de português e matemática.

O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Este se caracteriza como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos discentes.

Realizada anualmente de forma censitária e universal, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, utilizando testes com itens elaborados pelos professores da Rede Pública, tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC. São aplicados, também, questionários contextuais, investigando dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores.

Somente em 2009, através da Lei nº 14.483, de 08 de outubro de 2009, o Governo do Estado institui a premiação de um computador para os alunos das três séries do Ensino Médio das escolas estaduais que alcançaram as médias de proficiência adequadas em Língua Portuguesa e em Matemática na avaliação do SPAECE.

Eu peguei gosto pelo curso de Informática, eu decidi que era a minha área realmente. Consegui ter proficiência na área de TI, inclusive eu fui algumas vezes o melhor da turma, algumas provas que eu fiz externamente, eu fui muito bem, graças a Deus. Tenho que admitir que os meus professores de TI me ajudaram bastante, eu ligava pra eles no horário que não deveria, e eles me atendiam e me ajudavam, eles viam que eu queria realmente aprender, e, poxa, isso você não vê em nenhum canto,

you ligar num horário fora do horário do trabalho dele e ele lhe atender, realmente é muito difícil, só em faculdade, só realmente professores que querem ensinar. Consegui no SPAECE passar duas vezes, graças ao ensino da escola...

Pedro nega cumprir a sina determinista de exclusão, miséria e esquecimento. Na luta diária da realidade, vai assumindo o papel de sujeito de sua história e driblando o destino proposto para ele. Segundo Bloch (2005), os homens, assim como o mundo, carregam dentro de si a quantidade suficiente de futuro bom, nenhum plano é propriamente bom se não contiver essa fé basilar.

A proposta pedagógica da escola, mais atenta ao diálogo com o aluno, possibilitou a muitos jovens momentos de reflexão sobre suas histórias de vida, seus projetos de futuro. A grande maioria dos alunos chega à escola sem conhecimentos mínimos necessários para prosseguirem seus estudos ou profissão, na realidade eles desconhecem os processos de um vestibular, os programas de inserção no mundo acadêmico, e, fato mais pujante, eles não acreditam que são capazes de ser mais.

As disciplinas curriculares que influenciaram a formação do jovem Pedro, assim como dos demais jovens entrevistados, foram as da parte diversificada, como a TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional), a TPV (Temáticas, práticas e vivências) e Formação Humana, pois trabalhavam com questões emocionais, sociais e afetivas, aspectos tão relevantes na formação daqueles jovens. Na realidade, o que aqueles jovens encontram nessas disciplinas não são conteúdos específicos, conhecimentos acadêmicos encontrados nos livros, mas, sim, “espaços” de diálogo, de reflexão sobre si mesmos e seus mundos; trocam suas experiências de vida com seus pares; reelaboram mapas de percursos, mesmo que esses sejam incertos e precisem ser refeitos em futuro próximo.

Eu achava que era besteira, aquelas aulas de TESE, TPV e Formação Cidadã, se juntavam a Fátima e o Alex e passavam filme, passavam Power Point pra gente, serve pra nada não, mas, eu assistia, né?, tá bom. Escutava e tudo mais, aí eu não percebi, eu vim perceber agora, depois que eu saí, que eu comecei a trabalhar e tudo o mais. Aí comecei a agir da forma que realmente eles falavam, a questão do respeito, da amizade, né?, da honestidade, essas coisas. Se eu não tivesse tido aquelas aulas, seria diferente. A outra coisa que a escola me ajudou foi me dar o norte, eu não sabia o que eu queria da minha vida quando eu terminasse o Ensino Médio, se eu tivesse continuado em escola pública provavelmente eu não saberia. Como eu vim pra Informática, pra uma escola que tem um curso profissionalizante, isso aqui é realmente o que eu quero. Eu não quero outra coisa, eu quero seguir na informática. E eu tô seguindo realmente até hoje.

As incertezas do mundo contemporâneo, dentro do quadro econômico capitalista vigente, dificultam “dar o norte”, antecipar e projetar o futuro da humanidade. No entanto, é necessário estar atento às tendências decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico

para que seja possível orientar as ações educacionais. O norte a que Pedro se refere é mínimo diante do “desnorte” da sua realidade social, emocional e profissional.

Nos “mapas de orientação” que os jovens carregam nos bolsos do pensamento, observam-se os caminhos traçados: concluir o Ensino Médio; ir para a faculdade; com um canudo, arranjar um emprego bom; e depois casar-se. Os mapas postulam itinerários, são descritores de trajetórias, uma vez que têm por função indicar, nortear os passos (PAIS, 2005).

A precariedade na formação do jovem, reflexo de uma educação pobre, torna-se um vazio que necessitava ser preenchido por algum “norte” para que o mesmo pudesse fortalecer suas convicções.

É... as duas áreas que me influenciaram mesmo foi o social e o técnico mesmo. O social realmente é o que vai lhe preparar, não o que fazer, mas como fazer, como viver realmente, é sabedoria, inteligência, essas coisas todas, que realmente eu aprendi aqui, que eu não tinha. Eu não tinha e hoje eu tenho, mas ainda tenho muito que aprender realmente... Na verdade eu acho o principal, porque pra você aprender, eu tenho essa facilidade, a minha família tem essa facilidade de pegar um livro, ler e aprender. Social, já é outra coisa, você não vai abrir um livro e aprender, você vai ter que ver como é que faz, com gente que já viveu isso, essas coisas, e isso foi muito diferencial. Aprender na internet, internet ajuda em tudo hoje em dia, você aprende qualquer coisa na internet, agora aprender como viver, como agir em determinada situação, aí é outra coisa.

A oferta do EMI à Educação Profissional tendo como proposta a integração dos conteúdos mais direcionados à formação geral com aqueles que permitem compreender os princípios da técnica e da tecnologia busca assegurar o diálogo entre a prática e a teoria, bem como motivar os jovens a contextualizarem a escola com a vida. Porém, essa integração não exclui os problemas e desafios já existentes na Educação Básica e muito menos garante a superação da conjuntura política e econômica do país. É preciso a escola estar atenta e voltada para os interesses e necessidades dos jovens. Nesse sentido, compreendo que uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão crítica sobre o mundo do trabalho, das relações sociais que se estabelecem na produção, da precariedade de empregos, da exploração da força jovem de trabalho e da criação dos subempregos.

Pedro vence algumas barreiras, dribla o percurso do seu destino, desafia o medo e conclui o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com formação em técnico de Informática. Também estimulado e orientado pela escola a prosseguir seus estudos, faz o Enem e consegue bolsa integral para cursar uma faculdade.

Aí a gente conseguiu, a escola tá aí até hoje, vestibular também, eu consegui pelo Prouni entrar numa faculdade particular, bolsista cem por cento no curso de Ciências da Computação, era o curso que eu realmente queria.

Ao romper diversas barreiras de exclusão, Pedro está engendrando ações, tecendo sonhos que são capazes de gerar sentido novo, mesmo em condições de vida completamente adversas (SALES, 2010). O estágio supervisionado realizado através da escola também oportunizou a Pedro conseguir seu primeiro emprego de carteira assinada, o qual permanece até hoje. A jornada de trabalho do jovem é extensa e dividida com os estudos à noite e nos finais de semana.

E pelo estágio supervisionado eu consegui ficar no emprego em que eu estava e estou até hoje. Eu trabalho às oito horas corridas das 7:30 às 17:30 e faço faculdade das 18:30 às 22:30, dependendo das cadeiras que eu consigo escolher na faculdade tem uns dias que eu consigo sair mais cedo, por causa que não tem aula, mas normalmente eu saio de casa 7:30 e chego 22:30 da noite. No sábado, eu faço inglês na Casa de Cultura. [...] Eu comecei não era nem como programador ainda, e hoje eu sou um programador “sênior”, aí eu já andei um pouquinho. Você se esforça, mas, se você não tiver o retorno, também não é tão lucrativo assim, não.

Apesar das dificuldades financeiras, da jornada de trabalho extensa, do “*retorno não lucrativo*” do emprego de Pedro, hoje a família consegue sobreviver com mais dignidade. O jovem e sua irmã mais velha trabalham e colaboram com as despesas de casa, a mãe já não precisa mais vender dindim na praia, seu pai ainda permanece trabalhando de servente de pedreiro, e, com a participação de todos, a família vai conseguindo se manter.

Questionado sobre seus projetos para o futuro, Pedro responde: “Eu vislumbro para o futuro um mestrado, doutorado, não pretendo ficar no Brasil por muito tempo, pretendo trabalhar fora, estudar fora e, se Deus quiser, vai dar certo”. Seu desejo de crescer pessoal e profissionalmente é movido pela curiosidade de conhecer coisas novas e ousadas, quer enfrentar desafios e lançar-se no “meio do mundo” para aprender sempre mais.

O desfecho da trajetória de Pedro é movido pela esperança, e, se a esperança não está desautorizada racionalmente, ela se torna um imperativo ético e conecta-se a um conjunto de práticas e procedimentos que a incorporam no seu dia a dia. Nesse sentido, qualquer que tenha sido o passado de Pedro, seu futuro é incerto e imprevisível, o que o conduz a uma abertura para atitudes à hipótese da mudança.

O que eu penso hoje é primeiramente o mestrado, mas eu quero fazer outra graduação, que seria em Matemática Aplicada, e o mestrado eu faria em Ciências da Computação realmente. Só que eu queria fazer fora do país, eu não queria fazer no país, até porque o mercado de TI no Brasil, embora ele seja grande e precise de pessoas, ele ainda é muito atrasado em relação ao mundo.

A capacidade de sonhar, além de questionar o estabelecido socialmente, retira o indivíduo da acomodação e do fatalismo. O desejo de Pedro de um futuro melhor não é almejar o infinito, mas o possível e também o que disseram ser impossível.

Pensar, por isso mesmo, é menos e mais que uma política, por mais ambiciosa que seja, pois corresponde a um exercício paradoxal: esticar a corda do possível, sabendo-se estrangido, entretanto, por seu laço inescapável. Pedro estica a corda e busca ultrapassar as fronteiras de sua realidade social, sonha conquistar o mundo.

Tem coisas que eu tento fazer lá no emprego, e eles dizem: não, não faça isso. Aí eu digo: por quê? Porque a gente não conhece. É, mas o mundo conhece e eu conheço. E eles dizem: não, não faça. Aí eu penso, deixa eu ir pro meio do mundo mesmo, tem tanta forma, por exemplo, Ciência sem Fronteiras, já é uma forma também de você sair do país e tudo pago. Sinceramente, basta que você tenha notas boas e uma proficiência em alguma língua, e isso eu tô arranjando já na graduação. Aí no meu mestrado, eu penso em fazer isso e depois uma outra graduação que eu acho muito interessante a área de matemática e também por causa da computação, que envolve muito, eu penso em fazer isso. Até o momento, é o que eu vislumbro pro futuro.

Compartilhar os sonhos é uma das melhores maneiras de se conhecer uma pessoa, não porque mostre o passado, mas, sim, porque indica aonde a pessoa pretende ir. Pedro também está fazendo curso de inglês na Casa de Cultura Britânica aos sábados e, logo que terminar, pretende estudar também o idioma árabe para ampliar seus conhecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse trabalho, sinto a necessidade, antes mesmo de responder à questão que impulsionou a pesquisa, de responder aos jovens egressos da Escola Paulo Petrola. Por isso, em forma de uma carta aberta aos jovens egressos da Escola, terço minhas considerações.

Caros jovens,

Dedico a todos vocês, jovens que concluíram um curso técnico na Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola, esta pesquisa, como forma de compartilhar um pouco das minhas descobertas, das construções e desconstruções implícitas ao longo desta pesquisa. Não me refiro apenas aos jovens entrevistados, João, Maria, Thiago e Pedro, mas, sim, a todos que indiretamente foram representados por estes.

Neste momento, peço licença para conversar com vocês da forma mais informal possível, de maneira leve, despindo-me das vestes do cargo de diretora para revestir-me com as roupas de pesquisadora, de alguém que está em busca da descoberta, de conhecimentos, não a descoberta da verdade, pois compreendo que esta é algo relativo e subjetivo.

A pesquisa iniciou-se com o objetivo de entender a relação entre a proposta pedagógica da escola e suas interferências nas inserções dos jovens egressos no mercado de trabalho e na universidade. Com as leituras estabelecidas, as análises dos documentos e, principalmente, com os encontros com suas falas, foi possível perceber que o que realmente eu buscava era saber de vocês após a conclusão dos cursos, conhecer onde e como vocês se encontravam, o que haviam encontrado fora dos muros da escola; conhecer seus projetos de futuro para, a partir desse conhecimento, olhar a instituição e a mim mesma de forma mais consciente.

Os nossos encontros me proporcionaram reflexões profundas acerca de mim e da escola. Por diversas vezes, me peguei retomando atitudes, quebrando paradigmas, mudando os rumos das decisões. Com vocês, aprendi a pensar diferente, a mudar de decisão quando a ocasião necessitava, a sensibilizar-me diante das dificuldades no cotidiano de suas vidas, a olhar mais de perto suas peculiaridades, suas diferenças, suas realidades existenciais, culturais. Através de seus discursos individuais, consegui chegar ao social. O pressuposto é o de que as estruturas de consciência pessoal se encontram influenciadas por representações que são mais que meras representações de subjetividade. Na realidade, as representações sociais reproduzem-se nas consciências dos indivíduos.

Se esta pesquisa iria trazer ou não alguma contribuição social, era questão central para os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, porém compreendia que essa era uma questão óbvia à minha formação acadêmica e pessoal, pois percebia nitidamente o quanto a pesquisa traria contribuições significativas para a minha formação profissional e pessoal, bem como para a escola em destaque.

Busquei vocês para poder entender como a práxis educativa vem sendo trabalhada a partir do processo de apropriação do “saber da prática social”, buscando atingir o “episteme cotidiano”. Para isso, precisei aproximar-me de vocês e ouvir suas falas para aprender como vivem, como pensam, como trabalham, entender as lutas que empreendem, a multiplicidade e a diversidade das relações, enfim, descobrir no movimento da vida social suas realidades.

Queria descobrir o sentido dos conteúdos de vida de cada um de vocês através dos relatos de suas histórias de vida, na reconstrução de passados recentes feita a partir da vivência do presente. Na realidade, me propus a tomar suas falas e relatos de vida como espaço a partir do qual pudesse pensar a sociedade atual, sem que, para isso, tivesse que abrir mão de realizar uma reflexão sobre a escola. O projeto foi de “mergulhar” nos mundos de vida de vocês para entender alguns dos impasses que acometem a escola em estudo.

O velho Karl Marx já nos ensinava que não é possível conhecer a sociedade global sem conhecer a vida cotidiana das pessoas, assim como não é possível conhecer a cotidianidade sem o conhecimento crítico da sociedade. Compreendia, assim, que, no processo de elaboração do conhecimento, o ser humano na sua atividade real é fonte principal.

Assim, minha pesquisa não busca a verdade universal, cristalizada, mas, sim, perceber as singularidades, as bifurcações de seus caminhos, as divergências. Para isso, aprendi a manter uma postura de flexibilidade e reflexão constantes acerca das hipóteses formuladas a partir dos conhecimentos acumulados sobre a temática. Aprendi também com vocês e os autores estudados a pensar as pessoas humanas em processo, nas suas concretudes, nas suas contradições e divergências.

Gostaria de registrar que seus depoimentos foram fundamentais na condução e reconstrução da história da escola, suas vozes romperam a “cultura do silêncio” que muitas vezes inibe a expressão de sentimentos, valores, crenças e conceitos juvenis. No entanto, sinto-me um pouco frustrada pela impossibilidade de alertá-los acerca de algumas descobertas formuladas, entre as quais a inconsistência na relação entre qualificação profissional e mercado de trabalho. Essa aprendizagem, vocês terão que desenvolver nas relações concretas com o mundo do trabalho, com a vida concreta.

O jovem hoje, com bastante precocidade, como foi o caso de João, Maria, Thiago e Pedro, tem percebido a dificuldade que terá pela frente ao tentar se estabelecer como trabalhador e que o mercado de trabalho não é só competitivo, mas também excludente.

Há algum tempo os cientistas sociais discutiam sobre o futuro dos jovens a partir de suas teorias prescritivas; em suas hipóteses sobre o futuro, este era tanto mais previsível quanto mais inscrito nas engrenagens da reprodução social. Daí vêm os questionamentos: O que mais pesa na transição dos jovens pobres da escola para o mercado de trabalho, as suas habilidades escolares ou sociais? Os seus projetos de futuro ou os seus trajetos? A escola, seja profissional ou não, prepara os jovens para o emprego ou encobre-os do desemprego?

Ao fechar os canais de mobilidade social, os jovens da periferia veem obscurecidos seus projetos de futuro pela falta de emprego ou precarização e alta vulnerabilidade dos trabalhos existentes. Essas são marcas sociais das quais os jovens constroem rotas, trajetos e travessias de vida que nem sempre coincidem com projetos originais e, em muitos casos, se conformam nos campos da informalidade e ilegalidade gerados pela sociedade atual. A massificação do ensino e a generalização de diplomas têm criado elevadas expectativas de mobilidade social entre os jovens, mas muitos deles não podem desfrutar de status correspondentes aos títulos adquiridos. Daí a conseqüente frustração que atinge tantos deles. Alguns começam a estudar o que não desejam e acabam indo trabalhar naquilo que não gostam, outros estudam uma determinada área e terminam trabalhando em outra que não estudaram, ocasionando um desajustamento entre o nível de aspirações e as reais possibilidades de concretizações dessas aspirações.

É preciso que saibam que, nos tempos atuais, a carreira profissional de um jovem não mais segue uma linearidade pré-determinada. As possibilidades de inserção profissional são múltiplas e diversas, pode-se ser qualquer coisa em qualquer tempo, como também se pode deixar de sê-lo para ser algo distinto logo depois. Assim, a frase do poeta grego Eurípedes, enunciada há cerca de vinte e cinco séculos, ainda é tão atual: “O esperado não se cumpre, e ao inesperado um Deus abre caminho”.

Realmente, caros jovens, o futuro não existe, pois procurar conhecê-lo é supor que ele é conhecível, ou seja, que já se encontra determinado; no entanto, ele ainda está por vir. Ainda que o pressentimento o afirme, trata-se de uma afirmação por antecipação. Somente a esperança permite suportar a espera de sua chegada, não sendo possível qualquer ação transformadora no mundo sem a esperança de um possível futuro. É preciso que vocês tenham o direito à esperança para que, operando no presente, tenham um futuro melhor, menos injusto. É preciso que saibam que suas vidas são construídas e que, apesar de constituída e

constituente da realidade, não existe um único caminho para o futuro. Há outras trilhas e direções a serem seguidas. Encontrar o novo, sabendo buscar no velho aquilo que permite estarem sempre reconstruindo perspectivas futuras.

Entendam que os conflitos sociais, o jogo de interesses dos dominantes, as contradições que se dão no corpo da sociedade são condições que se refletem no espaço das escolas públicas do país e que, ao lado da tarefa reprodutora que tem, indiscutivelmente, a educação, há outra maior e mais importante, a de contradizer àquela. Aos que têm esperanças num futuro melhor, é esta a tarefa que nos cabe.

A educação formal não garante uma mobilidade vertical ascendente nos tempos atuais, porém representa uma possibilidade diante das incertezas. As expectativas se estreitam, mas a esperança deve permanecer. As incertezas do futuro no século atual também geram respostas. Assim, do contexto fatalista, surge uma esperança como questionamento implícito na resignação: tem que haver um tempo, alguma oportunidade em que essa realidade vá se aliviando, essa situação não pode seguir sempre assim.

Se somos intrinsecamente curiosos e estamos condenados a conhecer, por que negar o trabalho educacional? As aprendizagens deverão tornar-se importantes pelo seu “valor de uso”, enquanto forma de conhecer e intervir no mundo, e não pelo seu “valor de troca”, ou seja, pelos benefícios materiais e simbólicos prometidos pelo sistema de ensino para o futuro.

Portanto, caros jovens ousem, sonhem, não se deixem abater pelas vicissitudes da realidade social. Como diria Lobo (2011), a esperança é uma decisão e o esperar é uma atitude que ninguém pode assumir por ninguém. Assim, a partir de uma intervenção na realidade presente, vocês poderão influenciar a pluralidade de futuros possíveis. Só assim o futuro poderá corresponder a uma escolha nossa, evitando que sejamos prisioneiros de uma espécie de causalidade do destino.

Acredito, assim, caros jovens, que a escola contribuiu com a formação profissional e pessoal de cada um de vocês, que, apesar de suas limitações intrínsecas, trouxe mudanças significativas nas perspectivas e subjetividades de suas vidas, portanto espaço de socialização na constituição de suas cidadanias.

Concluo esta carta com o seguinte pensamento de Mário Benedetti: “Se os responsáveis pelo mundo são tão veneravelmente adultos e o mundo está como está, não será que devemos prestar mais atenção aos jovens?”.

Essa carta é síntese das descobertas e aprendizagens que obtive durante a escuta das narrativas dos jovens entrevistados.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p.25-26, 1997.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- ARCE, José Manuel Valenzuela. **Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite**. Tradução de Heloisa B. S. Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- _____. **El futuro ya fue: socioantropologia de l@s Jovens em la modernidade**. México: El Colégio de la Frontera Norte. Casa Juan Pablos, 2009.
- BARACHO, Maria das Graças *et al.* Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *In: Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?* Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BECK, Ulrich. **Um nuevo mundo feliz**. Barcelona: Paidós, 2000.
- BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2005. 3 vol.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Editora: Porto, 1994.
- BRASIL. **Decreto nº 2208/97**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. **Decreto nº 5154/04**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.
- BRITO, A.; LEONARDOS, A. C. A Identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p.7-38, 2001.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Revista Educação Unisinos**. v.12, n.2, p.73-81, 2008.
- CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. **Diversia: educación y sociedade**, Valparaíso, v.1, p.159-184, 2009.

Disponível em: <<http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-01.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Informações**. Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/estatisticas/62-avaliacao-educacional/spaace/5171-informacoes>. Acesso em: 9 abr. 2013.

_____. **Referenciais para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará**. 2013.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIAVATTA, Maria. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DAMASCENO, Maria Nobre (Org.). **Entre o sonho e a realidade: educação e perspectivas de trabalho para os jovens**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

_____. **Juventude: formação e valores**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras (Orgs.). **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticos na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo Cesar R. **Os jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. [S.l.]: EMdiálogo, 2003. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sires/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf. Acesso em: 23 jul. 2013.

FALEIROS, Vicente de Paula. Juventude: trabalho, escola e desigualdade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.33, n.2, p. 63-82, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: um ensaio de interpretação sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e progresso**. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília: INL, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Política e educação** (Coleção Dizer a Palavra) 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentações. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n. 100 (Especial), p.1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATIA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

FURTER, Pierre. **A dialética da esperança: uma interpretação do pensamento utópico de Ernst Bloch**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GERMANO, Idilva Maria Pires. **Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schutze em psicologia social**. Fortaleza: UFC, 2008.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisa: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuições da pesquisa qualitativa em pesquisa social. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1963.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico, 2010**. (Xº Recenseamento Geral do Brasil). Disponível em: <http://www.ibge.org.br>. Acesso em: 9 out. 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KUENZER, Acacia (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências das desigualdades: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p.31-48, 2006.

LECCARDI, Carmem. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. tempo social. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v.17, n.2, p.35-57, 2005.

LEVY-STRAUSS, C. Aula Inaugural. *In*: Alba Zaluar (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 211-244.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Marcos. **A Juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz/Loqui, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985. Livro Primeiro, Seção I, cap. I.

MORIN, Edgar. **Os meus demônios**. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1995.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.137-151, 2007.

NOVAES, Regina. Os Jovens de Hoje: Contextos, Diferenças e Trajetórias. *In*: ALMEIDA, Ma. Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica da razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Ramon. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIS, José Machado. Buscas de Si: Expressividades e Identidades Juvenis. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PAIS, Jose Machado. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2003.

PAIS, José Machado; BENDIT, René; FERREIRA, Vitor Sérgio (Org.). **Jovens e rumos**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2011.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, 1997.

POCHMANN, Márcio. Juventude em Busca de Novos Caminhos no Brasil. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu de Abreu, 2004.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1974.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional**: história e legislação. Paraná: Instituto Federal Paraná Educação a Distância, 2011.

SALEM, Tania. Filhos do milagre. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v.5, n.25, 1986.

SALES, Celecina de Maria Veras. Pesquisa Qualitativa: Cartografando Novos Percursos na Produção de Conhecimento. *In*: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras (Orgs.). **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticos na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

_____. **Cultura juvenil e perspectivas de futuro de jovens do campo e da cidade**. Fortaleza: PIBIC, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Práxis Multiculturalista e Desenvolvimento Local com Apostas à Organização Escolar. *In*: ENSINO Médio Integrado à Educação Profissional: integrar para quê? Brasília, DF: MEC. Secretaria de Educação Básica, 2006.

ZEMELMAN, Hugo. Prefácio. *In*: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; OLIVEIRA, Francisco de (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR

ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEEP
EIXO TECNOLÓGICO: AMBIENTE E SAÚDE
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM
TURMAS INICIADAS EM 2012; 2013; 2014

COMPONENTES CURRICULARES/ANO	1º ANO				2º ANO				3º ANO				TOTAL
	1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		
	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
FORMAÇÃO GERAL													
Língua Portuguesa	4	80	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	360
Artes					1	20	1	20					40
Língua Estrangeira: Inglês	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
Língua Estrangeira: Espanhol	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
História	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
Geografia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
Matemática	4	80	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	360
Biologia	2	40	3	60	2	40	3	60	3	60	2	40	300
Física	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
SUBTOTAL	23	460	24	480	22	440	23	460	20	400	19	380	2.620
FORMAÇÃO PROFISSIONAL													
Informática Básica	3	60	2	40									100
Introdução à Profissão e Ética Profissional	3	60											60
Processo Saúde e Doença	2	40											40
Política de Saúde	2	40											40
Promoção, prevenção e Vigilância em Saúde	3	60											60
Educação em Saúde			2	40									40
Saúde e Segurança no Trabalho			3	60									60
Organização de Serviços de Saúde em Redes e o Trabalho em Equipe de Saúde			2	40									40
Práticas Integrativas de Saúde e o Cuidado Biopsicossocial			2	40									40
Cidadania, Ética e Bioética			1	20									20
Cuidados de Enfermagem à Criança e ao Escolar					4	80							80
Cuidados de Enfermagem à Mulher Adolescente, Adulta e Idosa					4	80							80
Cuidados de Enfermagem ao Homem Adolescente, Adulto e Idoso					2	40							40
Cuidados em Saúde Mental					2	40							40
Cuidados a Pessoa com Doença Crônica					2	40							40
Controle de Infecção Hospitalar					2	40							40
Preparação de Pacientes para Realização de Exames							2	40					40
Cuidados Clínicos ao Paciente em Unidade Hospitalar							5	100					100
Cuidado Domiciliar							2	40					40
Cuidados ao Paciente em Urgência e Emergência							5	100					100
Cuidados ao Paciente Cirúrgico									4	80			80
Cuidado ao Paciente Crítico									4	80			80
Estágio Curricular I									5	100			100
Estágio Curricular II									5	100			100
Estágio Curricular III											20	400	400
SUBTOTAL	13	260	12	240	16	320	14	280	18	360	20	400	1.860
PARTE DIVERSIFICADA													
Horário de Estudo	1	20	1	20	1	20	2	40	3	60	3	60	220
Projeto de Vida	3	60	3	60	2	40	2	40	2	40			240
Empreendedorismo	2	40	2	40									80
Formação para a Cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
Projetos Interdisciplinares			1	20	2	40	2	40	1	20	2	40	160
Mundo do Trabalho	2	40	1	20	1	20	1	20					100
SUBTOTAL	9	180	9	180	7	140	8	160	7	140	6	120	920
TOTAL GERAL	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5.400

janeiro de 2014

ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEEP
EIXO TECNOLÓGICO: **TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER**
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM EVENTOS
TURMAS INICIADAS EM 2012; 2013; 2014

COMPONENTES CURRICULARES / ANO		1º ANO		2º ANO				3º ANO				TOTAL		
		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM			2º SEM	
DISCIPLINAS		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	5	100	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	380
	Artes	1	20	1	20									40
	Língua Estrangeira: Inglês	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Língua Estrangeira: Espanhol	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	História	3	60	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	260
	Geografia	3	60	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	260
	Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Matemática	4	80	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	360
	Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Física	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	SUBTOTAL	27	540	24	480	21	420	21	420	19	380	19	380	2.620
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	3	60	2	40									100
	Ética, Cidadania e Responsabilidade Social			2	40									40
	Fundamentos do Turismo, hospitalidade e lazer			4	80									80
	Etiqueta, cerimonial e protocolo					2	40							40
	Legislação turística					2	40							40
	Gastronomia em eventos					2	40							40
	Gestão de Eventos em Hotéis					2	40							40
	Planejamento e organização de eventos I					4	80							80
	Higiene em manipulação de alimentos							1	20					20
	Planejamento e organização de eventos II							4	80					80
	Técnicas de negociação para eventos (captação e vendas)							2	40					40
	Custos e orçamentos para eventos							3	60					60
	Comunicação e Marketing							4	80					80
	Qualidade nos Serviços turísticos									2	40			40
	Logística e infraestrutura para eventos									2	40			40
Estágio Curricular											10	200	200	
SUBTOTAL	3	60	8	160	12	240	14	280	4	80	10	200	1.020	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Aplicada	4	80	4	80	4	80	4	80	4	80			400
	Horário de estudo	2	40	1	20	2	40	1	20	7	140	3	60	320
	Projeto de Vida	3	60	3	60	2	40	2	40	2	40			240
	Empreendedorismo	2	40	2	40									80
	Formação para a cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Projetos Interdisciplinares	1	20	1	20	2	40	1	20	8	160	2	40	300
	Mundo do Trabalho	2	40	1	20	1	20	1	20					100
	Estágio Curricular (Complementação)											10	200	200
SUBTOTAL	15	300	13	260	12	240	10	200	22	440	16	320	1.760	
TOTAL	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5.400	

janeiro de 2014

ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEEP
EIXO TECNOLÓGICO: TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER
CURSO: TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM GUIA DE TURISMO
TURMAS INICIADAS EM 2012; 2013 (2º e 3º ano)

COMPONENTES CURRICULARES / ANO		1º ANO				2º ANO				3º ANO				TOTAL
		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		
DISCIPLINAS		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	5	100	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	380
	Artes	1	20	1	20									40
	Língua Estrangeira: Inglês	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Língua Estrangeira: Espanhol	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	História	3	60	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	260
	Geografia	3	60	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	260
	Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Matemática	4	80	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	360
	Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Física	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
SUBTOTAL		27	540	24	480	21	420	21	420	19	380	19	380	2.620
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	3	60	2	40									100
	Ética, Cidadania e Responsabilidade Social			2	40									40
	Folclore, Cultura e Patrimônio Histórico			2	40									40
	Fundamentos do Turismo					4	80							80
	Organização de Eventos					4	80							80
	Geografia do Ceará					2	40							40
	Recepção e Governança					2	40							40
	História do Ceará					4	80							80
	Meio Ambiente e Patrimônio Natural							4	80					80
	Legislação Aplicável ao Turismo							2	40					40
	Marketing do Turismo							4	80					80
	Agenciamento e Guia I							4	80					80
	Primeiros Socorros							2	40					40
	Animação Turística									4	80			80
	Agenciamento e Guia II									4	80			80
Estágio Curricular											10	200	200	
SUBTOTAL		3	60	6	120	16	320	16	320	8	160	10	200	1.180
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Aplicada	4	80	4	80	4	80	4	80	4	80			400
	Horário de Estudo	2	40	3	60					5	100	3	60	260
	Projeto de Vida	3	60	3	60	2	40	2	40	2	40			240
	Empreendedorismo	2	40	2	40									80
	Formação para a Cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Projetos Interdisciplinares	1	20	1	20					6	120	2	40	200
	Mundo do Trabalho	2	40	1	20	1	20	1	20					100
	Estágio Curricular (Complementação)											10	200	200
	SUBTOTAL		15	300	15	300	8	160	8	160	18	360	16	320
TOTAL GERAL		45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5.400

janeiro de 2014

ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEEP
EIXO TECNOLÓGICO: TURISMO; HOSPITALIDADE E LAZER
CURSO: TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM GUIA DE TURISMO
TURMAS INICIADAS EM 2014

COMPONENTES CURRICULARES / ANO	1º ANO				2º ANO				3º ANO				TOTAL
	1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		
	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
FORMAÇÃO GERAL													
DISCIPLINAS													
Língua Portuguesa	5	100	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	380
Artes	1	20	1	20									40
Língua Estrangeira: Inglês	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
Língua Estrangeira: Espanhol	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
História	3	60	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	260
Geografia	3	60	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	260
Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
Matemática	4	80	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	360
Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
Física	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
SUBTOTAL	27	540	24	480	21	420	21	420	19	380	19	380	2.620
FORMAÇÃO PROFISSIONAL													
Informática Básica	3	60	2	40									100
Introdução ao Curso Técnico e Ética Profissional			2	40									40
Fundamentos do Turismo			4	80									80
Cultura e Patrimônio					3	60							60
Meio Ambiente e Patrimônio Natural					2	40							40
Fundamentos da Hospitalidade					2	40							40
Cultura Popular Tradicional					2	40							40
Noções de Primeiros Socorros					2	40							40
Legislação Aplicada ao Turismo					2	40							40
Marketing Turístico							3	60					60
Equipamentos e Serviços Turísticos							2	40					40
Atrativos Turísticos							4	80					80
Aspectos Sociais e Relacionais no Guiamento							3	60					60
Roteiros Turísticos									3	60			60
Técnicas de Guiamento									4	80			80
Animação Turística									2	40			40
Técnicas de Agenciamento									3	60			60
Estágio Curricular											10	200	200
SUBTOTAL	3	60	8	160	13	260	12	240	12	240	10	200	1.160
PARTE DIVERSIFICADA													
Língua Estrangeira Aplicada	4	80	4	80	4	80	4	80	4	80			400
Horário de Estudo	2	40	1	20	1	20	2	40	4	80	3	60	260
Projeto de Vida	3	60	3	60	2	40	2	40	2	40			240
Empreendedorismo	2	40	2	40									80
Formação para a Cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
Projetos Interdisciplinares	1	20	1	20	2	40	2	40	3	60	2	40	220
Mundo do Trabalho	2	40	1	20	1	20	1	20					100
Estágio Curricular (Complementação)											10	200	200
SUBTOTAL	15	300	13	260	11	220	12	240	14	280	16	320	1.620
TOTAL GERAL	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5.400

janeiro de 2014

ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEEP
EIXO TECNOLÓGICO: **INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA
TURMAS INICIADAS EM 2012; 2013; 2014

COMPONENTES CURRICULARES/ANO	1º ANO				2º ANO				3º ANO				TOTAL	
	1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM			
DISCIPLINAS	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T		
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	4	80	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	360
	Artes	1	20	1	20									40
	Língua Estrangeira: Inglês	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Língua Estrangeira: Espanhol	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	História	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Geografia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Matemática	5	100	4	80	3	60	3	60	3	60	3	60	420
	Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Física	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	SUBTOTAL	25	500	24	480	21	420	21	420	20	400	20	400	2.620
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	5	100											100
	Lógica de Programação			5	100									100
	Arquitetura e Manutenção de Computadores			5	100									100
	HTML / CSS			3	60									60
	Sistemas Operacionais					4	80							80
	P.O.O / JAVA					5	100							100
	Java Script / PHP					5	100							100
	Redes de Computadores							5	100					100
	Banco de Dados							5	100					100
	PHP / MySQL							5	100					100
	Laboratório Hardware									5	100			100
	Laboratório de Software									5	100			100
	Laboratório WEB									5	100			100
Estágio Curricular											13	260	260	
SUBTOTAL	5	100	13	260	14	280	15	300	15	300	13	260	1.500	
PARTE DIVERSIFICADA	Horário de Estudo	4	80	1	20	3	60	1	20	3	60	3	60	300
	Projeto de Vida	3	60	3	60	2	40	2	40	2	40			240
	Empreendedorismo	2	40	2	40									80
	Formação para a Cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Inglês Técnico							3	60					60
	Projetos Interdisciplinares	3	60			3	60	1	20	4	80	1	20	240
	Mundo do Trabalho	2	40	1	20	1	20	1	20					100
	Estágio Curricular (Complementação)											7	140	140
SUBTOTAL	15	300	8	160	10	200	9	180	10	200	12	240	1.280	
TOTAL	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5.400	

janeiro de 2014

ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEEP
EIXO TECNOLÓGICO: **INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM REDES DE COMPUTADORES
TURMAS INICIADAS EM 2012; 2013; 2014

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		1º ANO				2º ANO				3º ANO				TOTAL
		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		
DISCIPLINAS		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	5	100	3	60	3	60	3	60	2	40	2	40	360
	Artes					1	20	1	20					40
	Língua Estrangeira: Inglês	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Língua Estrangeira: Espanhol	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	História	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Geografia	3	60	1	20	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Matemática	5	100	3	60	4	80	3	60	3	60	3	60	420
	Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Física	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	SUBTOTAL	26	520	20	400	23	460	22	440	20	400	20	400	2.620
	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	5	100										
Profissão e Formação		1	20											20
Gestão do Tempo		1	20											20
Investigação das Informações		2	40											40
Instalação de Hardware				4	80									80
Análise e Programação				6	120									120
Redes de Computadores				6	120									120
Administração de Redes						6	120							120
Sistemas Operacionais						4	80							80
Interações Profissionais						2	40							40
Banco de Dados								4	80					80
Meios de Comunicação de Dados								7	140					140
Montagem e Instalação de Sistemas Informáticos								4	80					80
Softwares de Aplicação								1	20					20
Resolução de Problemas								2	40					40
Restabelecimento de uma Estação de Trabalho									4	80			80	
Otimização de uma Estação de Trabalho									3	60			60	
Assistência Informática									3	60			60	
Estágio Curricular											13	260	260	
SUBTOTAL	9	180	16	320	12	240	18	360	10	200	13	260	1.560	
PARTE DIVERSIFICADA	Inglês Técnico					3	60							60
	Horário de Estudo	1	20	1	20	2	40	1	20	5	100	2	40	240
	Projeto de Vida	3	60	3	60	2	40	2	40	2	40			240
	Empreendedorismo	2	40	2	40									80
	Formação para a Cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Projetos Interdisciplinares	1	20	1	20	1	20			7	140	2	40	240
	Mundo do Trabalho	2	40	1	20	1	20	1	20					100
	Estágio Curricular (Complementação)											7	140	140
SUBTOTAL	10	200	9	180	10	200	5	100	15	300	12	240	1.220	
TOTAL GERAL	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5.400	

janeiro de 2014

ANEXO B – LEI DE CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



Editoração Casa Civil

CEARÁ

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO

Fortaleza, 23 de dezembro de 2008

SÉRIE 2 ANO XI Nº 245

Caderno 1/3

Preço: R\$ 3,50

PODER EXECUTIVO

LEI Nº 14.272, de 19 de dezembro de 2008.

DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DE CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO DO GRUPO OCUPACIONAL MAGISTÉRIO, QUADRO 1 – PODER EXECUTIVO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ, Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art.1º Ficam criados 1.000 (quatro mil) cargos de provimento efetivo de Professor Classe Pleno I, Referência 13, no Grupo Ocupacional Magistério – Quadro 1 – Poder Executivo, com lotação na Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

Art.2º As despesas decorrentes da aplicação desta Lei conterão à conta das dotações próprias da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

Art.3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art.4º Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO IRACEMA, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 19 de dezembro de 2008.

Cid Ferreira Gomes

GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ

*** **

LEI Nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008.

DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – EEEP, NO ÂMBITO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ, Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art.1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação – SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho.

Parágrafo único. Para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, terá jornada de tempo integral.

Art.2º As Escolas Estaduais de Educação Profissional terão estrutura organizacional definida em Decreto, fundamentada em parâmetros educacionais que venham a atender os desafios de uma oferta de ensino médio integrado à educação profissional com corpo docente especializado e jornada de trabalho integral.

Art.3º A constituição das equipes docentes e o provimento dos cargos em comissão das Escolas Estaduais de Educação Profissional serão feitos mediante seleção pública, que, além de exames de conhecimentos e comprovação de experiência, constará de avaliações situacionais de competências específicas, sendo sua regulamentação estabelecida por Decreto, não estando sujeitas ao que estabelece a Lei nº 11.513, de 19 de julho de 2004, e o Decreto nº 29.151, de 24 de setembro de 2008.

Art.4º Ficam criados 500 (quinhentos) cargos de Direção e Assessoramento Superior, sendo 100 (cem), de símbolo DNS-3, 300 (trezentos), de símbolos DAS-2 e 100 (cem) de símbolos DAS-3.

§1º Os cargos criados neste artigo serão denominados e distribuídos por Decreto do Chefe do Poder Executivo Estadual.

§2º Os cargos criados neste artigo serão consolidados, por Decreto, no Quadro Geral de Cargos de Direção e Assessoramento Superior da Administração Direta do Poder Executivo Estadual.

Art.5º Fica criada a Gratificação de Desempenho, a ser concedida aos ocupantes de cargos comissionados e professores, lotados nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, que desempenhem suas atividades em regime de tempo integral.

§1º A Gratificação de Desempenho será concedida em decorrência da avaliação dos resultados alcançados por ocupantes de cargos comissionados e professores, tomando-se por base indicadores objetivos previamente definidos em regulamento, podendo alcançar até 70% (setenta por cento) do valor da representação correspondente ao cargo em comissão de símbolo DNS-3.

§2º A gratificação estabelecida por este artigo será devida somente durante o exercício do cargo, não podendo ser considerada, computada ou acumulada para fins de concessão ou de cálculo de vantagens financeiras de qualquer natureza, e nem será incorporada à remuneração e aos proventos.

§3º A gratificação instituída por este artigo somente poderá ser reajustada na mesma data e exclusivamente no mesmo índice da revisão geral dos servidores públicos civis do Estado do Ceará.

Art.6º Fica instituída a Gratificação de Dedicção Exclusiva – GDE, devida ao titular do cargo de Direção e Assessoramento Superior, de provimento em comissão, de Diretor de Escola Estadual de Educação Profissional, da rede da Secretaria da Educação, no mesmo valor da gratificação de representação correspondente ao cargo de Direção e Assessoramento Superior, de provimento em comissão, como compensação pelo regime especial de trabalho em dedicação exclusiva.

§1º Na hipótese de os titulares previstos no caput deste artigo ocuparem cargo efetivo, função ou emprego da Administração Direta ou Indireta do Estado, das Administrações Direta ou Indireta Federal, Distrital ou Municipais, a Gratificação de Dedicção Exclusiva ficará limitada a diferença entre a sua remuneração ou salário de origem e o valor da Gratificação de Dedicção Exclusiva percebida pelos titulares dos cargos correspondentes sem vínculo funcional.

§2º A Gratificação de Dedicção Exclusiva será devida somente durante o exercício do cargo de Direção e Assessoramento Superior, de provimento em comissão, não podendo ser considerada, computada ou acumulada para fins de concessão ou de cálculo de vantagens financeiras de qualquer natureza, e nem será incorporada à remuneração e aos proventos.

§3º A Gratificação de Dedicção Exclusiva somente poderá ser reajustada na mesma data e exclusivamente no mesmo índice da revisão geral dos servidores públicos civis do Estado do Ceará.

Art.7º Professores de ensino técnico poderão ser contratados em caráter temporário para as Escolas Estaduais de Educação Profissional, na forma e nos prazos dispostos na Constituição do Estado do Ceará.

Art.8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art.9º Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO IRACEMA, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 19 de dezembro de 2008.

Cid Ferreira Gomes

GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ

*** **

LEI Nº 14.274, de 19 de dezembro de 2008.

DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DE CARGOS DE DIREÇÃO E ASSASSORAMENTO SUPERIOR NO ÂMBITO DO PODER EXECUTIVO ESTADUAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ, Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art.1º Ficam criados 419 (quatrocentos e quarenta e nove) cargos de Direção e Assessoramento Superior, de símbolo DNS-3, na estrutura da Secretaria da Educação – SEDUC, para provimento pelos Diretores das Escolas da Rede Pública Estadual, que serão consolidados por Decreto.

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

RG _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) na pesquisa referente ao projeto intitulado “Perspectivas e projetos de futuro de jovens egressos da Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola”, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa será realizada pela pesquisadora Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos e orientada pela professora Dra. Celecina de Maria Veras Sales, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, através do telefone número 85316302 ou pelo e-mail aurilenededeus@hotmail.com.

Aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que, em linhas gerais é analisar e compreender a visão dos jovens egressos da referida escola em relação à sua escolarização e aos seus projetos e perspectivas de futuro.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Ética de Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (CEP/UFC).

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevistas a serem gravadas a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e por sua equipe.

Estou ciente também de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar a pesquisadora responsável ou sua equipe ou ainda o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFC, situado na Rua Professor Costa Mendes, 1608. Bloco Didático, 5º andar. Bairro Rodolfo Teófilo. Fortaleza, Ceará.

O (a) pesquisador (a) principal do estudo me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão de Ética em Pesquisa.

Fui ainda informado (a) de posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para mim e sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Fortaleza, ____ / ____ / ____.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

ANEXO D – PORTARIA DE MATRÍCULA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

38 DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO SÉRIE 3 ANO IV Nº233 FORTALEZA, 10 DE DEZEMBRO DE 2012

ANOS	NÚMERO DE ALUNOS
1º ao 3º ano (anos iniciais)	25 a 30
4º e 5º ano (anos iniciais)	30 a 35
6º ao 9º ano (anos finais)	35 a 40

5.2.2 Ensino Médio Regular:

SÉRIES	NÚMERO DE ALUNOS
1ª série	35 a 45
2ª série	35 a 45
3ª série	35 a 45

5.2.3 Educação de Jovens e Adultos:

ETAPAS	NÚMERO DE ALUNOS
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	30 a 35
Ensino Fundamental - Anos Finais	35 a 40
EJA Médio	35 a 40

5.3 A Escola somente poderá criar uma nova turma quando ultrapassar o número máximo de alunos previsto, para cada turma, considerando o nível/modalidade/ano.

5.4 Situações excepcionais podem gerar a necessidade de formação de turmas com um número menor ou maior de alunos para todas as séries. Caberá à CREDE/SEFOR analisar cada situação e decidir sobre o funcionamento da turma.

6. OUTRAS DISPOSIÇÕES

6.1 Os casos omissos serão submetidos à apreciação e decisão das CREDE/SEFOR.

6.2 O não cumprimento das normas e procedimentos de que trata a Portaria de Matrícula poderá implicar em responsabilização administrativa e funcional do agente público, na forma da Lei.

ANEXO II - A QUE SE REFFERE A PORTARIA Nº1033/2012 - GAB. ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE MATRÍCULA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEFP

1. DA DISPONIBILIZAÇÃO DE VAGAS PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEFP

1.1 Serão disponibilizadas, para o ano de 2013, vagas para compor a 1ª série do ensino médio em todas as Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEFP.

1.2 Das vagas destinadas à composição das turmas de 1ª série do ensino médio, 80% serão destinadas a alunos oriundos da rede pública de ensino e 20% serão destinadas a alunos oriundos da rede particular de ensino, conforme a Portaria Nº105/2009-GAB de 27/02/2009.

1.3 As vagas serão distribuídas nas Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEFP de acordo com a oferta dos cursos técnicos de cada unidade escolar.

1.4 As turmas serão compostas por no mínimo 40 (quarenta) e no máximo 45 (quarenta e cinco) alunos, respeitando a capacidade física da EEFP. Nas escolas padrão MEC, as turmas serão compostas por 45 (quarenta e cinco) alunos.

2. DA INSCRIÇÃO

2.1 Das condições para inscrição:

a) Ter comprovadamente concluído o 9º ano do Ensino Fundamental ou que o concluirá até a confirmação da matrícula;

b) Ter total disponibilidade de 2ª a 6ª feira para a jornada escolar integral das 7h às 17h;

c) Ter idade mínima de 14 (quatorze) anos até o início do ano letivo, com exceção para os cursos Técnico em Enfermagem e Técnico em Saúde Bucal que deverão ter idade mínima de 14 (quatorze) anos e seis meses até o início do ano letivo, visando atender o que estabelece a resolução CNE/CEB Nº1 de 21 de Janeiro de 2004 em seu §5º: "Somente poderão realizar estágio supervisionado os alunos que tiverem, no mínimo, 16 (dezesseis) anos completos na data de início do estágio";

d) Estar ciente e de acordo com as normas de funcionamento e oferta do curso profissional de sua opção.

2.2 Do local e período de inscrição:

a) As inscrições serão realizadas na secretaria de cada Escola Estadual de Educação Profissional - EEFP;

b) O período e horário das inscrições serão estabelecidos conforme calendário divulgado pelas EEFP e respectivas CREDE/SEFOR.

2.3 Da documentação necessária para inscrição:

a) Cópia de comprovante de residência (conta de luz, água, telefone ou correspondência bancária);

b) Cópia do histórico escolar ou declaração da conclusão do 9º ano do ensino fundamental, carimbados e assinados pelo(a) diretor(a) e secretário(a) da escola. Nestes documentos deverá constar a média anual de todas as disciplinas cursadas pelo estudante no 9º ano;

c) No caso dos alunos que ainda estiverem cursando o 9º ano no período das inscrições, estes deverão apresentar declaração emitida pela escola de origem, carimbada e assinada pelo(a) diretor(a) e secretário(a) escolar, contendo a média das notas de todas as disciplinas cursadas, pelo menos de três períodos concluídos, ressaltando que para a confirmação da matrícula, o aluno deverá ter concluído o 9º ano. Observar o item 2.1, alínea "a".

2.4 Da ocorrência de duplicidade de inscrição

a) No caso da ocorrência de duplicidade de inscrição em processo seletivo de alunos para Escolas Estaduais de Educação Profissional, será considerada como válida apenas a primeira inscrição efetivada.

3. DO PROCESSO SELETIVO

3.1 O processo seletivo constará da análise da documentação apresentada pelo aluno, na qual não deverá existir qualquer emenda ou rasura.

3.2 A análise da documentação será realizada por Comissão constituída pelas Escolas Estaduais de Educação Profissional e pela CREDE/SEFOR.

4. DA CLASSIFICAÇÃO

4.1 Para a classificação no processo seletivo será considerada a maior média aritmética das notas relativas às disciplinas cursadas no 9º ano e que constam da documentação apresentada de que trata o item 2.3, ressaltando que terão peso 2 as disciplinas mais contributivas para cada curso ofertado, conforme tabela disponível em cada escola.

4.2 A classificação será em ordem decrescente obedecendo ao número de vagas existentes nas respectivas escolas e de acordo com o curso pretendido.

5. DOS CRITÉRIOS DE DESEMPATE

5.1 Havendo empate, serão utilizados os critérios abaixo listados para fins de classificação, na seguinte ordem:

a) maior média aritmética entre as disciplinas contributivas ao curso pleiteado;

b) maior média na disciplina Língua Portuguesa;

c) maior média na disciplina Matemática;

d) maior proximidade entre a residência do aluno e a EEFP.

5.2 Mantida a situação de empate, será priorizado o aluno que comprovadamente tiver a maior idade.

6. DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

6.1 Os resultados da seleção serão divulgados na respectiva escola profissional para a qual o aluno se inscreveu, e na página da CREDE/SEFOR na internet.

7. DA MATRÍCULA

7.1 A matrícula será realizada na secretaria de cada EEFP, viabilizada pelo sistema SIGE-Escola (via web), no período e horário estabelecidos conforme calendário divulgado pelas escolas, CREDE/SEFOR e somente será efetivada mediante a entrega de toda a documentação exigida.

7.2 DA DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA PARA A MATRÍCULA

a) Requerimento de matrícula preenchido;

b) Documento de transferência ou declaração de escolaridade da escola de origem;

c) Histórico Escolar;

d) 3 (três) fotografias 3X4 recentes e iguais;

e) Cópia da certidão de nascimento;

f) Ficha de saúde devidamente preenchida;

g) Perfil socioeconômico familiar devidamente preenchido.

8. DAS VAGAS REMANESCENTES

8.1 No caso da existência de vagas remanescentes em virtude de desistência ou do não comparecimento ao ato da efetivação da matrícula no período estabelecido no item 7.1, as mesmas serão disponibilizadas aos estudantes que estiverem classificados imediatamente após aquele que obteve a última classificação.

9. DOS CASOS OMISSOS E DA INTERPOSIÇÃO DE RECURSOS

9.1 Os casos omissos serão submetidos à apreciação e decisão da comissão citada no item 3.2.

9.2 O prazo para interposição de recursos é de 10 dias corridos a contar da data de divulgação dos resultados, devendo o interessado apresentar requerimento específico à secretaria da EEFP neste prazo.

*** **