

OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

MARIA LAURA P. BARBOSA FRANCO

Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Fundação Carlos Chagas

GLÁUCIA TORRES FRANCO NOVAES

Programa de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Fundação Carlos Chagas

RESUMO

O artigo relata os resultados de pesquisa sobre as representações sociais que estudantes do ensino médio desenvolvem acerca da escola e do trabalho. Constatou-se que estes jovens depositam na escola e na educação a única esperança de conseguir um status social mais reconhecido e empregos mais qualificados, desejando frequentemente continuar os estudos. As representações sobre o trabalho mostram-se bastante idealizadas, indicando o desconhecimento dos muitos determinantes estruturais e conjunturais nas relações de trabalho e sociais. Os resultados encontrados são analisados de forma a contribuir para as reflexões em torno da implantação da atual reforma curricular deste nível de escolaridade no Brasil.
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – ENSINO MÉDIO – ESCOLAS – TRABALHO

ABSTRACT

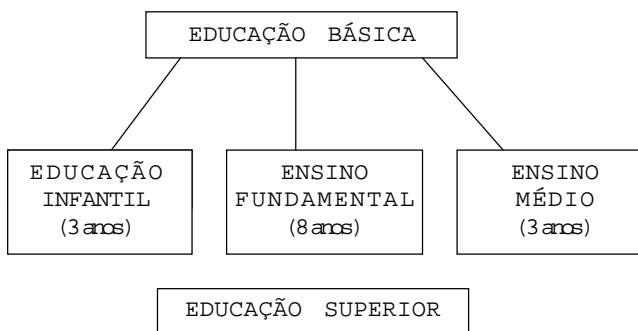
HIGH SCHOOL YOUTH AND THEIR SOCIAL REPRESENTATIONS. The article reports on the results of research on the social representations that high school students develop about school and work. It can be seen that these young people deposit in education and the school their sole hope for acquiring better recognized social status and better jobs, frequently wanting to continue their studies. Representations about work reveal themselves to be quite idealized, indicating the lack of knowledge of many of the structural and conjunctural determinants in social and work relations. The results obtained are analyzed in such a way as to contribute to reflections on the implantation of the present curricular reform at this level of schooling in Brazil.

O objetivo principal deste trabalho é detectar as representações sociais que jovens estudantes desenvolvem acerca da escola e do trabalho, em um contexto de uma reforma curricular do ensino secundário¹ a qual está, atualmente, em vias de implantação, no Brasil.

Priorizar a escolha desses dois aspectos como objeto de estudo (ou seja, representações sociais de escola e de trabalho) parece-nos ser uma decisão oportuna, uma vez que se constituem em um valioso instrumento de identificação da apreensão socialmente construída que deles se faz, podendo, assim, orientar ações no sentido de diagnosticar e corrigir possíveis distorções na implementação de políticas públicas na área educacional. Na verdade, enfatizar o ensino médio adquire, neste momento, redobrada importância, seja por sua histórica indefinição, seja pela mudança prevista em sua estrutura curricular.

O ENSINO MÉDIO: PANORAMA ATUAL

Após sucessivas reformas a que tem sido sistematicamente submetido o ensino médio, no Brasil, buscando romper a clássica dicotomia propedêutico/profissionalizante (Franco, 1999) um duplo impasse deve ser enfrentado: sua inclusão no âmbito da educação básica e obrigatória para os estudantes brasileiros e a proposta de reorganização de sua estrutura curricular. A reorganização está prevista na Lei n.9.394 que, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em uma perspectiva de universalização e de democratização de acesso a um maior número de anos de escolaridade, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – define a obrigatoriedade progressiva do ensino médio. Muito embora, após a Constituição de 1988, já se falasse do ensino médio nesta condição, foi a LDB que conferiu legitimidade à intenção quando, em caráter legal e normativo, estabelece, no art. 21, que a educação escolar compõe-se de:



1. O ensino secundário recebe, hoje, no Brasil, a denominação de ensino médio.

Ao explicitar que “o ensino médio é a etapa final da educação básica” (art. 36, Lei n. 9.394), a LDB o agrega à educação básica na qualidade de um de seus componentes. Sem dúvida, a condição representa um avanço em relação às leis anteriores, ainda que exista uma distância muito grande entre o que está prescrito por lei e a realidade. Resta, pois, saber que condições concretas possibilitarão ou dificultarão a expansão da escolaridade obrigatória.²

No que diz respeito às propostas de regulamentação curricular e de reorganização do ensino médio, a nova LDB determina a construção do currículo a partir de uma *base nacional comum*, a ser ajustada e implementada com razoável grau de flexibilidade, contemplando-se, nesses casos, propostas e projetos para o desenvolvimento de uma *parte diversificada*, cujo objetivo é atender às demandas requeridas pelas características regionais, locais, da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (art.26, Lei n. 9.394/96).

A Resolução de n. 15, do Conselho Nacional da Educação, propõe que esta *base nacional comum* seja organizada em três áreas de conhecimento, assim denominadas: Códigos e Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Para estas áreas está previsto um tratamento metodológico mediante o qual se evidencie a *intere transdisciplinaridade* no âmbito dos conteúdos a serem escolhidos, devendo seu eixo aglutinador passar por revisões periódicas.

Como ideal a ser atingido, a médio ou a longo prazo, a concepção de uma reorganização dos conteúdos gerais em áreas do conhecimento, com o objetivo de promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, configura-se como uma opção importante, seja para superar a tão criticada fragmentação do conhecimento, seja para imprimir ao ensino médio um caráter de orientação geral, articulado e contextualizado. No entanto, na forma como está sendo proposta, como diretriz geral a ser seguida por *todos os sistemas de ensino* e implementada em um *prazo de cinco anos*, alguns cuidados precisam ser tomados. Se as determinações legais não forem acompanhadas pela oferta de componentes curriculares capazes de proporcionar aos alunos um sólido corpo de conhecimentos, esses componentes tendem a diluir-se em uma pretensa interdisciplinaridade³ esvaziada dos conteúdos básicos de cada disciplina, cujo domínio deveria ser assegurado a todos.

2. Anteriormente, a escolaridade obrigatória, no Brasil, referia-se ao ensino de 1º grau, envolvendo oito anos de duração e excluindo o ensino médio.
3. À semelhança da doutrina de currículo, decorrente da Lei n.5.692/71, que estabeleceu as áreas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

As experiências realizadas na rede pública, baseadas na busca da interdisciplinaridade, são poucas e limitadas, necessitando, ainda, de avaliações mais rigorosas sobre seus resultados. Alguns estudos de caso têm revelado as grandes dificuldades práticas de execução dessas propostas, as quais demandam formação prévia e contínua dos professores, supervisão próxima e cuidadosa, instalações e equipamentos adequados, reformulação de materiais e livros didáticos, reorganização de horários e rotinas e, principalmente, tempo para a elaboração de planejamento conjunto por parte dos docentes envolvidos.

No entanto, cabe mencionar dois aspectos fundamentais. Um deles refere-se à formação prévia dos professores do ensino médio, obtida mediante a realização de cursos oferecidos pelas universidades. Tais cursos apresentam-se segmentados em torno das diferentes áreas do conhecimento. Observam-se, pois, recortes aceitos e vistos como necessários para o aprofundamento dos estudos em determinados ramos de especialização. Em decorrência disso, pode-se deduzir que as universidades não estão estruturadas de modo a formar professores de Física, de Matemática, de Biologia, de Línguas, de Sociologia etc., capazes de dominar o conteúdo específico de suas disciplinas e adquirir as habilidades e competências indispensáveis para o enfrentamento do desafio de ter que preparar suas aulas em uma perspectiva interdisciplinar. De fato, as universidades estão basicamente direcionadas para a busca de informações e conhecimentos em determinadas áreas do saber; sem preocupação com uma postura acadêmica que considere a importância do estabelecimento de relações interdisciplinares entre áreas afins e, muito menos, entre áreas correlatas.

Desta forma, se um dos objetivos da matriz de competências do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem⁴ – é que o egresso desse nível de ensino possua (além de outras) a competência “de construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas”, deve-se considerar que o ensino superior, no Brasil, não está, ainda, possibilitando a formação de professores nessa direção. Resta saber se as universidades mudarão suas propostas curriculares ou se os cursos de formação continuada (ou seja, aqueles que são realizados desde a formação inicial) terão condições de preencher a lacuna.

Outro aspecto a ser ponderado, neste momento, diz respeito às condições de funcionamento da maioria das escolas de ensino médio, no Brasil⁵: além de ocuparem

4. O Enem foi estruturado a partir das mudanças preconizadas pela LDB e é aplicado aos alunos concluintes e egressos do ensino médio.

5. Principalmente dentre aqueles que oferecem o ensino médio (no período noturno), conjugado à oferta do ensino fundamental.

prédios inadequados e mal equipados, enfrentam crescentes dificuldades para preencher seus quadros com professores especializados. Em face dessa situação, pode-se aventar a hipótese de que a reorganização curricular, por áreas gerais de conhecimento, pode vir a se constituir em um grave risco de desestruturação de um sistema já bastante precário. Por fim e, *especialmente*, é preciso levar em conta que, por mais bem-intencionadas que possam ser as propostas de integração curricular, elas não terão base de sustentação se não houver um efetivo esforço no sentido de garantir suportes financeiros, materiais e técnicos para suas realizações.

A começar pela valorização salarial dos professores, é bastante oportuno considerar outros contextos. Cláudio de Moura Castro, por exemplo, ao comentar a situação salarial dos professores cubanos, reconhece que existe um arrocho, em todos os níveis, devido ao cruzamento da economia em pesos com a economia em dólar. Admite que

...a questão relevante aqui é que, exceto para os que operam na economia do dólar, todos ganham quase o mesmo. Um engenheiro receberá mais ou menos de 300 a 400 Pesos. Um médico de família recebe 430 Pesos. O que significa que os Professores (recebendo em média 400 Pesos) não estão em desvantagem em comparação com outros profissionais, alguns até com mais diplomas. Quando adicionamos essa relativa igualdade com a importância dada à Educação, é razoável pensar que a educação consegue atrair boa parcela dos jovens talentosos que se formam nas Escolas Secundárias. Não é um aspecto trivial, até mesmo em países industrializados. Isto é talvez uma das mais críticas vantagens das escolas cubanas. (Castro, 1999, p.350)

Além disso, há que se considerar a necessidade de pagamentos adicionais dignos, para incentivar o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Esse incentivo deve ter como eixo a formação de docentes, a qual deve se voltar tanto para a aquisição de uma competência específica na disciplina de sua especialidade, quanto para o aprofundamento de uma sólida cultura geral, privilegiando-se, nesse caso, a compreensão das relações históricas que se estabelecem entre indivíduo e sociedade. E, como corolário, essa formação deve ser estruturada de forma a possibilitar a real construção de um trabalho coletivo e interdisciplinar, mediante a oferta de temas relevantes e significativos para o desenvolvimento integral dos alunos.

Em nosso entender, uma solução possível seria a de reservar, no horário de trabalho do professor, tempo para planejamento em conjunto, preparo de aulas e interação com alunos. Segundo Castro, essa é a condição dos professores cubanos que faz toda a diferença:

...os professores são contratados por 40 a 44 horas por semana e espera-se que ensinem 16 a 20. São reservadas, portanto, 20 horas para preparar as aulas e interagir com os alunos...E o que é mais importante para a qualidade do ensino, boa parte da preparação das aulas e materiais pedagógicos é feita em regime de Colegiado. Os professores discutem e debatem seus trabalhos entre si, bem como suas estratégias e problemas. (1999, p. 349)

POR QUE FALAR EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?

O objetivo desse estudo é caracterizar os jovens que cursam o ensino médio na cidade de São Paulo quanto à família, gênero, período em que freqüentam a escola e inserção (ou não) no mercado de trabalho. Além disso, e sobretudo, pretende identificar as representações sociais que mantêm acerca de escola e trabalho, na medida em que elas possibilitam compreender melhor como os alunos apreendem o sistema de ensino em geral, o mercado de trabalho e as relações de produção que caracterizam a estrutura social na qual estão inseridos.

Valorizar o estudo das representações sociais, como categoria analítica na área da educação, representa um avanço, uma vez que significa efetuar um corte epistemológico que contribui para o aprofundamento dos velhos e já desgastados paradigmas das Ciências Psicossociais. Sabe-se que as representações sociais são elementos simbólicos que as pessoas expressam mediante o uso de palavras e gestos. No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, as pessoas explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo e assim por diante. Evidentemente, o maior ou o menor nível de sofisticação da linguagem está circunscrito às condições de subsistência que, historicamente, determinam diferenças entre os grupos sociais.

Apesar de sua importância, o estudo das representações sociais não tem sido suficientemente explorado pela maioria dos educadores e nem mesmo pelos teóricos da psicologia tradicional, sob a falsa alegação de que “entre o que se diz” e o “que se faz” existe um abismo intransponível. Quando se fala em representações sociais, parte-se de outras premissas: a de que elas são elaborações mentais construídas socialmente, considerando a dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem. *O objeto pensado e falado é, portanto, fruto da atividade humana, ou seja, uma réplica interiorizada da ação.*

Com base em Leontiev (1978), consideramos que as representações sociais são comportamentos em miniatura que apresentam um caráter preditivo, ou seja, permitem, a partir do que o indivíduo diz, inferir suas concepções de mundo e, também, deduzir sua orientação para a ação. Daí a importância de se conhecer o aluno não somente pelas suas condições de subsistência ou de sua situação ocupacional. É preciso ampliar esse conhecimento pela compreensão de que são seres históricos, inseridos em uma determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldades variadas e distintos níveis de apreensão crítica da realidade.

OBJETIVOS

Tendo em vista as considerações já arroladas, procurou-se efetuar uma investigação junto a alunos do ensino médio, levando em conta:

- características pessoais;
- origem familiar e perfil socioeconômico;
- inserção potencial ou efetiva no mercado de trabalho;
- representações sociais perante a escola, o prosseguimento dos estudos e o trabalho;
- representações, expectativas e aspirações profissionais e o nível de sua consciência e participação social.

A PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, foram intencionalmente escolhidas dez escolas estaduais localizadas na Grande São Paulo, dentre as 72 que oferecem exclusivamente o ensino médio. A seleção foi orientada pelo fato de serem escolas tradicionais, dedicadas exclusivamente à oferta desse nível de ensino, situadas em zonas mais centrais e, de acordo com informações obtidas, mais bem equipadas e com professores qualificados. Apresentavam, enfim, condições para enfrentar e implementar as atuais reformas preconizadas para o ensino médio.

Nas escolas selecionadas, foram investigados alunos da 2ª série do ensino médio. A decisão de pesquisar representações sociais de alunos dessa série decorreu do fato de se considerar que alunos de 1ª série desse nível de ensino ainda não estariam totalmente nele inseridos, uma vez que a investigação seria realizada no primeiro semestre de 1999. De igual modo, ponderou-se que, alunos da última série (3ª) provavelmente estariam mais preocupados com a continuidade dos estudos (ou voltados para o mercado de

trabalho), situação que poderia interferir nas respostas fornecidas ao instrumento de pesquisa.

Foram entrevistados 481 estudantes dos períodos diurno e noturno. A escolha de pesquisar alunos de horários diferenciados de estudo vem da grande diferença de perfil socioeconômico entre estudantes do diurno e noturno. Estes últimos são, em geral, trabalhadores e vivem em condições mais precárias e com menos recursos (Franco, 1999). Construiu-se um questionário reflexivo,⁶ com 62 questões entre “fechadas” e “abertas”, que procurou delinear o perfil socioeconômico dos alunos, sua inserção potencial ou efetiva no mercado de trabalho e suas representações sociais a respeito da escola, prosseguimento dos estudos, trabalho, aspiração profissional e participação social. Apesar do número elevado de questões, os estudantes mostraram-se bastante receptivos, formulando respostas bem elaboradas, demonstrando grande interesse em participar e, em especial, pela oportunidade de se expressarem e serem ouvidos.

Para a análise das respostas às questões “fechadas”, foram computadas as frequências percentuais por alternativa. Nas questões “abertas” foram utilizados os procedimentos de “análise de conteúdo” com apoio na proposta de Moscovici (1981), que entende, como Holsti (1996), que a análise de conteúdo permite inferências, pela identificação sistemática e objetiva de características específicas da mensagem. As questões tidas como fundamentais para atingir os objetivos propostos foram selecionadas a partir de uma análise geral das condições sociais e psicológicas da população objeto desta pesquisa.

OS RESULTADOS

Dados de caracterização

Sexo

Observa-se a presença de 57% de mulheres e 43% de homens na amostra. Essa tendência de maior representatividade do sexo feminino no ensino médio já foi retratada em estudos anteriores (Zibas, 1999), com relação à totalidade dos alunos deste nível de escolaridade no Brasil, sendo notadas desde a década de 80. Dados da Unesco (1998) relativos ao ensino secundário na América Latina mostram que as matrículas femininas representam mais da metade do total de alunos, sugerindo que a escolarização masculina vem encontrando obstáculos dos mais diversos para se realizar.

6. Entende-se por “questionário reflexivo” um instrumento que, além de possibilitar a captação de dados fatisuais por meio de questões “abertas”, na medida em que deve expressar a forma como representa determinados aspectos da realidade social de maneira consubstanciada (Franco, 1997).

Rosemberg (1989), por exemplo, chama a atenção para a possibilidade de que a cultura escolar possa estar favorecendo a permanência das meninas na escola, exigindo comportamentos mais próximos dos padrões de socialização das mulheres. Por outro lado, há, comumente, maior pressão por parte da família para que o filho ingresse mais cedo do que a menina no mercado de trabalho, o que pode estar acarretando entre os meninos maior atraso na escolaridade ou, ainda, aumento da evasão escolar. Nessa ótica, o sexo masculino preponderaria no período noturno. Essa tendência foi constatada nos dados desse estudo, uma vez que se observou a presença de 58% de meninos freqüentando o período noturno e 67% de meninas estudando no período diurno.

Idade

Nota-se que 56% dos alunos investigados estavam dentro da faixa etária esperada para a série – 15 a 16 anos. Por outro lado, cerca de 44% apresentavam defasagem idade/série de um a mais de quatro anos. Dentre aqueles que estavam na faixa etária esperada para a série, 64% eram do sexo feminino e 45% do masculino. Esse fato pode ser explicado tanto por sucessivas repetências como por abandonos temporários da escola por parte dos alunos, provavelmente em busca de inserção no mercado de trabalho. Mas, nem sempre os alunos (principalmente os que freqüentam o período noturno) abandonam a escola para trabalhar. Ao contrário, é o fato de estarem trabalhando que, em geral, lhes possibilita freqüentar a escola.

De fato, apesar de seus baixos salários, são os estudantes trabalhadores que podem arcar com as despesas de condução, com o investimento em roupas e calçados, com a indispensável aquisição de material escolar etc. Há, ainda, inegavelmente, a possibilidade de usufruir de momentos de maior interação social. Após um exaustivo dia de trabalho, enfrentando várias horas em transporte coletivo, superlotado e moroso, deparam-se com a possibilidade de, na cantina da escola, encontrar os colegas, “paquerar” e fazer amigos (Franco, 1999).

Escolaridade dos pais e das mães

Em relação ao nível de escolaridade do pai, as respostas sinalizam, desde “não tem nenhuma” (3%) até nível superior completo (14%). Além desses extremos, as maiores porcentagens referem-se ao ensino fundamental incompleto, com 27% de ocorrência. O ensino fundamental completo registra 19% dos casos e permanece muito próximo à conclusão do ensino médio, com 15% de freqüência.

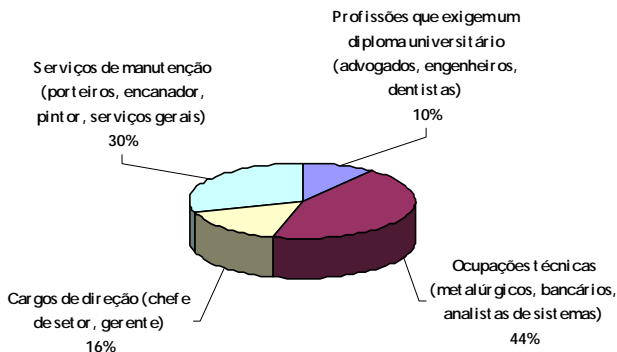
Quanto à escolaridade da mãe, observa-se uma tendência muito parecida à registrada para o pai. Ou seja, em 3% dos casos, a mãe não tem “nenhuma escolaridade” e

apenas 9% concluíram o Ensino Superior. Da mesma forma, as maiores porcentagens concentram-se no Ensino Fundamental incompleto, em torno de 28%. A realização do Ensino Fundamental completo registra 21% de frequência e, o ensino médio, 16%. Fica claro, portanto, que a escolaridade dos pais é baixa, aquém da alcançada por seus filhos.

Ocupação principal dos pais e das mães

Quanto à ocupação do pai, constata-se que a maior concentração (44%) incide em profissões técnicas do tipo: metalúrgicos, bancários, digitadores, funcionários públicos. Em 30% dos casos, observa-se a ocupação em serviços de manutenção, como faxineiros, porteiros, encanadores e pintores. Em cargos de chefia – na condição de “chefes de setor, ou “gerentes” – encontram-se 16% dos pais. É importante observar que embora 14% dos pais tenham concluído o Ensino Superior, apenas 10% exercem funções que exigem diploma universitário, como as de advogados, engenheiros, promotores e dentistas.

GRÁFICO 1
OCUPAÇÃO DO PAI DO ALUNO

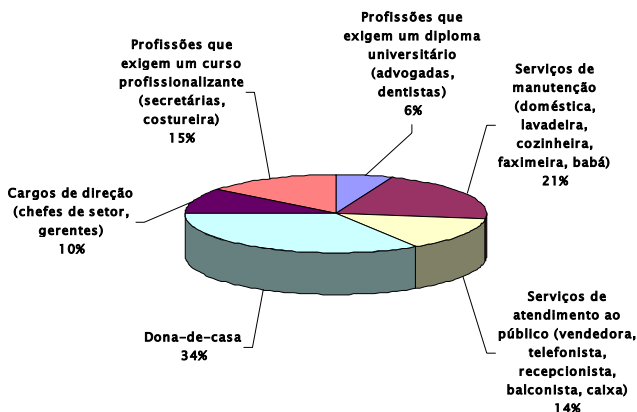


Em relação à ocupação principal da mãe, observa-se uma expressiva concentração (21%) em serviços ditos de manutenção como: empregada doméstica, faxineira, babá e cozinheira. Algumas (14%) ocupam-se de serviços destinados ao atendimento público: recepcionistas, balconistas e telefonistas. Outras (15%), desempenham funções que implicam a realização de um curso profissionalizante, como secretárias, costureiras, auxiliares de enfermagem e digitadoras. Menor ainda é a porcentagem (6%) daquelas que exercem funções que requerem títulos universitários, caso das advogadas e dentistas.

No que se refere à inserção da mulher no mercado de trabalho, cabe comentar o seguinte: apesar da pressão para que, cada vez mais, a mulher contribua para o orçamento familiar, ainda se constata, no conjunto da amostra, a presença de 34% de mulheres

não inseridas no mercado de trabalho e denominadas, por seus filhos, como “do lar” ou “dona-de-casa”.

GRÁFICO 2
OCUPAÇÃO DA MÃE DO ALUNO



Situação ocupacional dos alunos e expectativas a este respeito

Da totalidade dos alunos pesquisados, 70% declaram que não contam com qualquer tipo de atividade remunerada no momento, embora 50% afirmem que estão em busca de um emprego, seja ele qual for. Como era de se esperar, a proporção dos estudantes trabalhadores é sensivelmente maior (53%) dentre aqueles que freqüentam o período noturno do que entre os que estão no diurno (13%).

A situação ocupacional dos que estão inseridos no mercado de trabalho pode ser assim caracterizada: 54% desempenham funções na área de “serviços”, como copeiros, mensageiros, pacoteiros etc; 40% trabalham no setor de “atendimento”, como balconistas, secretárias, e recepcionistas; 6% são autônomos e oferecem serviços de faxineiros, jardinagem e colocador de azulejos. Cabe ressaltar que, em 40% dos casos, a jornada de trabalho é pesada, ultrapassando 40 horas semanais. Além disso, daqueles que estão empregados em empresas ou similares, 54% não possuem carteira profissional de trabalho e, todos, em geral, contam com uma remuneração salarial muito baixa, já que seus rendimentos não chegam a ultrapassar dois salários mínimos.

Apesar dos exíguos salários recebidos, 30% dos que trabalham ajudam nas despesas da casa, além de arcar com seus gastos pessoais; 11% utilizam sua remuneração apenas para seu sustento, sem contar com a ajuda familiar; e, 41% encontram-se em uma situação mais “privilegiada”, pois, além de seus salários, podem contar com a ajuda dos pais, ainda que ela seja, no dizer dos informantes, “pequena”.

Dado que 50% dos estudantes que estão em busca de emprego justificam tal providência, tendo em vista a urgência de “satisfazer necessidades imediatas”, como, por exemplo, “complementar a renda pessoal ou familiar”, pode-se inferir que a crise de desemprego, com a qual convivem, incide em parte da amostra: as famílias que se encontram em situação econômica precária não têm condições de prescindir da ajuda financeira dos filhos, ainda que estes estejam em idade escolar.

Representações sociais

Sobre a escola

As representações sociais que os alunos de nossa amostra desenvolvem acerca da escola não diferem muito das já constatadas em estudos anteriores e que, inclusive, referem-se a outro nível de escolaridade (Franco, Menezes, 2000). Somando aqueles que declaram o motivo pelo qual cursam o ensino médio, observa-se, em 50% dos casos, a crença de que a escola possibilitará melhores oportunidades de “ser alguém na vida” ou de “ingressar no mercado de trabalho”. Almejar o ingresso no Ensino Superior também é razão apontada por 37% dos alunos, sendo que apenas 6% declaram que estão na escola “porque foram obrigados” ou por “insistência dos pais”.

Ingressar no ensino superior mostrou-se uma expectativa mais presente entre os alunos que cursam o período diurno (45%). Já os estudantes trabalhadores ou em busca de emprego, que estão no período noturno, desenvolvem a representação de que a escola está diretamente relacionada à possibilidade de “ascensão social”, “ser alguém na vida”, “ter um futuro melhor” (48% dos casos).

Esses jovens, que freqüentam escolas de ensino médio, eventualmente consideradas “de ponta” no âmbito das instituições escolares de São Paulo, constroem as mesmas representações positivas acerca da escola se comparadas às elaboradas por outros alunos mais carentes, que buscam melhores condições de sobrevivência por meio da educação e da escolaridade.

Adicionalmente, quando se considera que os estudantes trabalhadores se mostraram capazes de superar os obstáculos para permanecer no sistema escolar nos patamares iniciais de escolarização e conseguiram chegar ao ensino médio (ainda que no período noturno, para poder conciliar escola e trabalho), torna-se fácil entender a representação idealizada que desenvolvem acerca da escola, como instituição promotora de “melhores condições de vida” e de “ascensão social”. Aqueles que assim se expressam são jovens que, desprovidos dos mecanismos “clientelistas” para inserção no mercado de trabalho, ou impossibilitados de arcar com o ônus necessário para a busca de alternativas ligadas ao desenvolvimento profissional autônomo de qualidade, depositam na es-

cola e na educação a única esperança de conseguir um *status* social mais reconhecido e empregos mais qualificados.

É fato bem conhecido que a maioria das escolas deixa muito a desejar no que diz respeito a seu compromisso com a formação integral de crianças, jovens e adultos. Isso, no entanto, não pode ser considerado uma deficiência exclusiva do ensino público e gratuito. Muitas escolas particulares, vendendo caro o fetiche que incorporam, são igualmente questionáveis quanto à qualidade do ensino que oferecem. No entanto, é preciso levar em conta que, bem ou mal, a escola que está aí e que está sendo oferecida é sempre vista a partir de uma perspectiva positiva e de primordial importância, principalmente, por parte das camadas menos privilegiadas da população.

Em específico no que se refere ao ensino médio, a essa demanda acresce-se uma forte reivindicação direcionada ao aumento da oferta de cursos profissionalizantes. Seus mandatários representam a escolarização como uma espécie de capital ou investimento necessário para a conquista de um trabalho mais qualificado e mais bem remunerado. É certo que aspiram, também, prosseguir os estudos nas universidades, já que conseguiram chegar tão perto delas. Mas a representação acerca de “para que serve a escola?” continua incorporando outro tipo de expectativa: a de “fazer amigos e conviver com pessoas” (23%). Afirmam ainda que “com exceção da vida social, não gosto da escola” (22%), e expressam seu descontentamento devido à “enfadonha dinâmica de algumas aulas” (23%).

No âmbito da representação que confere à escola o poder de possibilitar a conquista de um *status* social privilegiado, é importante considerar, além das condições concretas e objetivas dos envolvidos, o papel que se procura atribuir, hoje, à educação, elevando-a à condição de promotora de crescimento econômico e social. Passados os tempos da exaltação da teoria do “capital humano”,⁷ convive-se atualmente com sua retomada, acrescida, agora, de elementos compatíveis com uma visão de “modernidade” e de globalização.

Após a crise dos anos 80, o mundo vem buscando superar o desafio de ter que encontrar respostas para alcançar um progresso técnico, articulado a um crescimento ambientalmente sustentável, promotor de maior igualdade e da verdadeira democracia. Inicia-se, nesse momento, a sinalização de que a incorporação e difusão do avanço tecnológico viria a constituir fator fundamental para que a América Latina e, em especial, o Brasil, alcançasse uma inserção bem-sucedida na economia mundial. Para tal, seria preciso enfrentar uma crescente competitividade que, quando relacionada às inovações na ciência e na tecnologia, supõe contar com recursos humanos bem preparados e com capacida-

7. Amplamente difundida e divulgada antes da década de 80 e igualmente criticada por ser considerada insuficiente para explicar economias submetidas às leis do capital e por seu caráter cíclico.

de de agregar, progressivamente, os valores intelectuais, visando não só os preservar como, também, enriquecê-los. Além de recursos humanos bem preparados do ponto de vista de aquisição de conteúdos disponíveis nas diferentes áreas do conhecimento, os discursos atuais vinculam a idéia de que é indispensável compatibilizar a educação com inovações tecnológicas, com os novos meios de comunicação e com a informática.

Considerando que os estudantes que compõem a amostra parecem convencidos deste discurso (o qual gera muitas representações sociais que passam a se constituir em dispositivos de “orientação para a ação”), fica fácil entender porque afirmam que a escola é indispensável “para ser alguém na vida”. E, mais, porque procuram realizar cursos paralelos fora da escola que os possibilite adquirir competências no domínio da “informática” (30%), no correto “acesso à internet” (52%), no “efetivo uso do computador” (56%) e na “proficiência em línguas estrangeiras” (22%), em especial, “saber falar inglês”.

Nesse contexto, no entanto, duas dimensões devem ser consideradas. Por um lado, sabe-se que o avanço tecnológico depende das relações de forças econômicas e políticas e que a educação tecnológica, sozinha, não pode ser vista como panacéia para todos os males, nem mesmo como o elemento capaz de resolver o problema da inserção bem sucedida do Brasil, no cenário internacional. Admitir o fato seria endossar, acriticamente, o discurso do fetiche tecnológico. Por outro lado, é preciso reconhecer que a educação é um fator importante e necessário (embora não suficiente) para o desenvolvimento. Sendo assim, deve sofrer transformações profundas, tornando-se mais ampla e variada do que a vigente, de modo a contribuir para o crescimento dos países emergentes.

Diante disso, fica claro que a escola deve preparar o aluno para o mercado de trabalho e para enfrentar os desafios que se colocam, hoje, no bojo de uma economia globalizada, competitiva, recessiva e em crise. Essa não é uma tarefa fácil, sobretudo quando se leva em conta a alta expectativa dos alunos quanto à escola, vista por alguns como “a única possibilidade de ser alguém na vida”. De fato, com base nos dados analisados, fica claro que “o desejo de uma satisfatória realização profissional” e de poder “continuar estudando” estão suficientemente incorporados nas “falas” encontradas. A presença de 15% dos estudantes do período noturno que, admitindo querer cursar o ensino superior e continuar estudando, apontam dificuldades financeiras para ingressar na universidade, constitui importante contraponto diante dessas idealizações.

Daí a necessidade de esclarecer os limites e as possibilidades da instituição escolar, desmistificando sua imagem de promover de forma linear e imediata a ascensão social. Cabe, pois, explicitar junto aos alunos os inúmeros obstáculos contextuais e conjunturais que, concretamente, dificultam o alcance de determinadas metas e de alguns objetivos específicos. Metas e objetivos que, com certeza, se encontram delineados no ideário de “quem quer ser alguém na vida”.

É preciso, portanto, articular a reconstrução do “saber escolar” com os elementos da subjetividade e da iniciativa própria. Trata-se, pois, de reconhecer que é central verificar em que medida se harmoniza, no cidadão, o sujeito do conhecimento com o sujeito social, apto a enfrentar problemas relacionados às estratégias de sobrevivência e à sua inserção na comunidade mais ampla e no mercado de trabalho. Cabe, assim, articular escola e vida cotidiana, promovendo a formação de um cidadão consciente, historicamente situado, engajado nos problemas de seu tempo, dinâmico e participativo. Essa é, em última análise, a razão de ser da escola.

Sobre o trabalho

No que diz respeito às representações sociais sobre o trabalho, os estudantes parecem absorver o discurso ideológico que dissimula a realidade, permanecendo na idealização abstrata. Assim, é que 36% dos indagados representam o trabalho como “uma atividade que dignifica o homem”; “que é um aspecto necessário para o crescimento individual e social”; “que é uma obrigação social”; e, “que é uma forma de aprendizagem”. Outros, mais pragmáticos (30%), definem o trabalho como “uma atividade remunerada que garante a sobrevivência”. Na mesma vertente, porém menos imediatista, 8% acreditam que o trabalho “é um meio de ascensão social”.

Apesar de haver uma representação idealizada sobre o trabalho, aspectos “negativos” foram também destacados, principalmente dentre os estudantes trabalhadores. Foi possível constatar que 65% dos que estão trabalhando apontam a exploração, a sobrecarga e a má remuneração, fatores que, sem dúvida, podem transformar o trabalho em uma situação aversiva. Explicitam, assim, que “as tarefas executadas são exaustivas” (31%); “existem dificuldades de relacionamento com colegas e clientes” (28%); “o salário recebido é muito baixo e não garante sequer a sobrevivência” (15%); “o trabalho é rotineiro, o que dá um sentimento de monotonia e solidão” (12,5%); “não existe valorização pessoal pelo trabalho que desenvolvemos” (9%).

Desconhecendo muitos dos determinantes estruturais e conjunturais que poderiam fornecer explicações para o melhor entendimento acerca das desigualdades que se instalam na sociedade e no circuito das relações de trabalho, 22% dos alunos quando convidados a responder “porque uns ganham mais do que os outros?” parecem acreditar que as desigualdades são “naturais” ou congênitas. Nessa medida supõem que devem ser aceitas com conformismo. Desse modo, a melhor remuneração vai para os que “são mais bem dotados” ou “têm mais capacidade”. Sabe-se que nem sempre isto é verdade, em especial quando se leva em conta a estrutura clientelista e os mecanismos de “apadrinhamento” que, muitas vezes, perpassam as relações de produção e as condições empregatícias.

Falta, na “fala” dos jovens pesquisados, a percepção de que o trabalho é uma atividade essencialmente humana e que situações desiguais (estruturais ou conjunturais) do mundo concreto são e foram historicamente produzidas pelos homens. Dessa forma, só podem ser superadas por aqueles que as produziram: os próprios homens. Essa representação aistórica da realidade social e do mundo do trabalho aponta a magnitude dos desafios com os quais se depara quando a tarefa é rever o ensino médio.

É, evidentemente, necessário preparar os estudantes para enfrentar o mundo do trabalho, não apenas devido às dificuldades que estão a cada dia se avolumando, mas, também, porque grande parte deles já está inserida no mercado com um nível de qualificação e de remuneração que deixa muito a desejar.

Se há pouco tempo o diploma do artigo 2º grau era considerado promissor para o ingresso no mercado de trabalho, mesmo que em profissões não qualificadas, o quadro hoje é distinto. Diante da recessão, do desemprego e da crise estrutural, o diploma de ensino superior passou a ser requisito altamente valorizado em situações de concorrência e em processos de seleção para o mercado. Dependendo da sofisticação de algumas profissões, nem mesmo o título universitário é condição suficiente. Entende-se, assim, a proliferação de cursos de pós-graduação e a quantidade, cada vez maior, daqueles que os procuram.

Reitera-se, dessa forma, a importância de preparar os alunos no sentido de capacitá-los para compreender as regras de produção do mundo capitalista, para que possam não só dele compartilhar com sua força de trabalho, como também desenvolver formas de organização junto aos demais trabalhadores, considerando em especial a condição de dependência econômica e cultural do país. Por fim, mas não menos importante, deve ficar claro que enquanto a escola não assumir para si a formação de jovens competentes, informados e conscientes, pouco estará colaborando para superar a alienação e a incorporação acrítica de modelos criados em outras instâncias, inadequados à nossa realidade. Em suma, se permanecer distante dos graves problemas que a afligem, a escola estará, provavelmente, assimilando e desenvolvendo propostas não realistas e alienadas que, de descritivas, passam a ser normativas!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, C. M. Escolas feias, escolas boas. *Ensaio*, v. 7, n. 25, p.343-54, 1999.

FRANCO, M. L. P. B. *Ensino médio: desafios e reflexões*. 2.ed. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. O Ensino médio e a nova LDB. *Revista da Apeoesp*, n.10, p.38-49, abr. 1999.

- _____. As Representações sociais sobre educação e trabalho por parte de jovens estudantes trabalhadores. *Psicologia da Educação*. São Paulo: PUC/SP, 1999a, p.91-127.
- FRANCO, M. L. P. B., MENEZES, M. S. *Alunos de 8ª série das escolas estaduais do município de São Paulo: quem são e o que pensam*. São Paulo, 2000. (mimeo)
- HOLSTI, O. R. Content analysis. *Handbook of social psychology*. Mass: Reading Addison Wesley, 1996. p.186.
- LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- MOSCOVICI, S. On Social representations. In: FORGES, J. *Social Cognition*. New York: Academic Press, 1981.
- ROSEMBERG, F. 2º grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 68, p.39-54, fev. 1989.
- UNESCO. *Rapport mondial sur l'education*. Paris: Unesco, Le Monde, mar. 1998.
- ZIBAS, D.; FRANCO, M. L. P. B. *O Ensino médio no Brasil neste final de século: uma análise de indicadores*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999. (Textos FCC, n.18)