

Tese de Doutorado

“POR UMA CRÍTICA AO CAPITAL HUMANO: UTOPIAS E DISTOPIAS NA FORMAÇÃO DOS JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO NA GRANDE FLORIANÓPOLIS”

Giane Carmem Alves de Carvalho



**Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em
Sociologia Política**

Giane Carmem Alves de Carvalho

**“POR UMA CRÍTICA AO CAPITAL HUMANO:
UTOPIAS E DISTOPIAS NA FORMAÇÃO DOS JOVENS
ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO NA GRANDE
FLORIANÓPOLIS”**

Tese apresentada como requisito parcial a obtenção do grau de Doutora em Sociologia Política. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina. Orientado por Profa Dra Janice Tirelli Ponte de Sousa.

Florianópolis/SC
2012



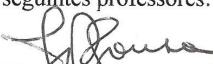
Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Campus Universitário - Trindade
Caixa Postal 476
Cep: 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
E-mail: ppgsp@cfh.ufsc.br

Por uma Crítica ao Capital Humano: utopias e distopias na formação dos jovens estudantes de ensino médio na grande Florianópolis

Giane Carmem Alves de Carvalho

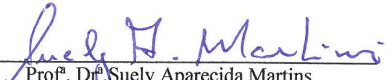
Esta tese foi julgada e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pelos demais membros da Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:




Prof.ª Dr.ª Janice Drelli Ponte de Sousa
Orientadora



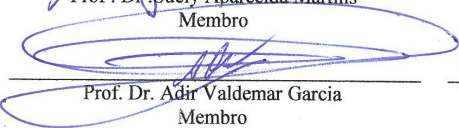
Prof.ª Dr.ª Marilúcia Valéria da Silva
Membro



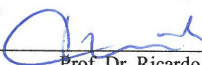
Prof.ª Dr.ª Suely Aparecida Martins
Membro



Prof.ª Dr.ª Maria Soledad E. Orchard
Membro



Prof. Dr. Adir Valdemar Garcia
Membro



Prof. Dr. Ricardo Gaspar Müller
Coordenador

FLORIANÓPOLIS (SANTA CATARINA), AGOSTO DE 2012.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Carvalho, Giane Alves

Por uma crítica ao capital humano [tese] : utopias e distopias na formação dos jovens estudantes de Ensino Médio na Grande Florianópolis / Giane Alves Carvalho ; orientadora, Janice Tirelli Ponte de Sousa - Florianópolis, SC, 2012.

386 p. ; 21cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política.

Inclui referências

1. Sociologia Política. 2. juventude. 3. ensino médio. 4. capital humano. 5. trabalho. I. Sousa, Janice Tirelli Ponte de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. III. Título.

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas Bárbara, Mariana e Vanessa, minhas “analistas”, fonte de inspiração, amor infinito e perseverança; e à Hudson Borges, companheiro por destino, cúmplice das surpresas, dos emaranhados e das belezas da vida.

AGRADECIMENTOS

Considerando toda minha trajetória acadêmica os agradecimentos aqui se destinam àqueles que contribuíram e fizeram parte da construção deste trabalho não apenas diretamente, mas, também indiretamente. Assim, sem ordem de prioridade agradeço especialmente à (aos):

Minhas filhas Bárbara, Mariana e Vanessa, todas muito bem-vindas em nossas vidas, suas graças e entusiasmos sempre compensaram a dor dos momentos de minha ausência, vocês me ensinaram o verdadeiro significado da paciência, do amor e da dádiva.

Meu marido Hudson Ricardo Borges, pai de nossas filhas, companheiro para todas as horas; seu apoio foi crucial para a conclusão desta etapa, especialmente, a orientação sobre a utilização dos softwares e a compilação dos dados empíricos; tenho-lhe muito a agradecer por todos os momentos vividos, os esforços compensados, as escolhas acertadas e as apostas futuras que nos servem de guia para nossas trajetórias de vida.

Minha orientadora e professora Dra. Janice Tirelli de Sousa, pela brilhante presença em toda a minha trajetória acadêmica; sua orientação competente esclareceu os procedimentos obscurecidos deste trabalho; sua sabedoria permitiu uma orientação neutra sob minhas escolhas possibilitando criar segurança e autonomia no processo da pesquisa; sua presença acadêmica deixa marcas que estendem para toda a vida.

Todos os professores do programa de pós-graduação em Sociologia Política (UFSC) pela socialização do conhecimento e pelas experiências compartilhadas.

Servidores da Secretaria do programa de pós-graduação em Sociologia Política (UFSC), em especial, Albertina e Fátima suas recepções e contatos constantes ficarão marcados positivamente em minha memória de vida acadêmica.

Meus pais, Maria e Odilo Carvalho, pela vida, pelo carinho, pelo apoio incessante; entre outras tantas palavras que renderiam um longo texto vale destacar suas constantes perseveranças e otimismo para enfrentar a vida e os desafios para contornar os obstáculos.

Colegas de doutorado, pelas nossas incessantes discussões sobre a tese e contribuições uns com os outros; pelo que tínhamos e temos em comum; até mesmo pelos momentos em que buscávamos outros vínculos quando gostaríamos de falar qualquer coisa que não fosse a tese.

Todos os familiares que me apoiaram nesta trajetória, aos de longa e curta distância, aos próximos e não tão próximos, especialmente

meus irmãos Janice, Gilmar e Jonattan e meus sogros Marli e Antônio; seus diversos apoios e orientações permitiram importantes avanços sobre este trabalho.

Membros titulares da banca deste trabalho, os professores, Dr. Adir Valdemar Garcia, Dra. Maria Soledad Etcherverry Orchard, Dra. Marlúcia Valéria da Silva, Dra. Suely Aparecida Martins, pelas cautelosas sugestões e apontamentos que contribuíram significativamente para a versão final deste trabalho.

Professora Dra. Nise Jinkings pelo interesse com este trabalho e pela oportunidade de aprendizagem e amadurecimento profissional que sempre tiveram pautados nos princípios da coletividade.

Professor Dr. Fernando Ponte de Sousa, pela reflexividade de suas aulas, pelas brincadeiras na hora certa, pelo despertar de nosso senso crítico e pelas cruciais contribuições para este trabalho, em especial, na área temática do trabalho.

Professora Dra Eneida Oto Shiroma pelas cruciais contribuições na área da Educação; sua voz branda está associada à firmeza de seus comentários e amplo conhecimento que permitiu sugerir importantes apontamentos sobre este trabalho.

Amiga Gizelli Rodriguez, pelo que temos em comum nesta vida; pelas conversas de apoio mútuo muitas delas por e-mail devido à falta de tempo para nos encontrarmos.

Querida professora Dra Silvana Bittencourt que com sucesso partiu para outro estado deixando saudades dos nossos encontros, das surpresas e expectativas da vida; com você era possível sempre contar seja para o trabalho, para a amizade ou para os estudos.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pelo importante financiamento deste estudo cujo apoio permitiu a conclusão deste trabalho.

Professora Dra Thereza Cristina B. S. Viana, amiga de velhos tempos de graduação, depois de alguns anos retornou com sucesso; com uma atitude nobre, na contramão de uma sociedade individualista, não mediu nenhum esforço para socializar seus importantes trabalhos.

Todos os jovens estudantes de Ensino Médio que contribuíram espontaneamente para a realização da pesquisa de campo; suas informações e experiências reveladas permitiram criar apontamentos e conclusões sobre a condição dos jovens estudantes de Ensino Médio na Grande Florianópolis.

Coordenadora de Ensino Elizabete Jaques Savas do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis pela autorização da pesquisa; e aos professores de Sociologia Marcos Vinícius de Souza e Norberto

Prochnov da mesma instituição por autorizarem gentilmente a realização da pesquisa empírica deste trabalho durante suas aulas de Sociologia.

Diretora Sueli de Brum do Colégio Aderbal Ramos da Silva pela autorização da pesquisa; e aos professores de Sociologia Maurício Castro e Fernando Harley Nascimento pela gentil permissão da realização da pesquisa empírica deste trabalho durante suas aulas de Sociologia.

Diretora de Ensino Cláudia Silveira do IFSC-Florianópolis pela gentil autorização da realização da pesquisa e fornecimento das informações solicitadas, bem como, ao coordenador dos cursos técnicos integrados Waldir de Souza pela mediação com os professores e encaminhamento dos dados solicitados; a Carmencília Mori do Departamento de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência pela mediação da autorização da pesquisa; e aos professores que cederam um espaço de suas aulas para a realização da pesquisa empírica nesta instituição.

Coordenadora da área de Cultura Geral Silvana Cirino do IFSC – São José, pela gentil autorização da pesquisa e fornecimento dos dados solicitados, bem como, ao ex-coordenador da Cultura Geral Galdino da Costa pelo encaminhamento à autorização da pesquisa; a Coordenadora do Curso Integrado Flávia Moreira pelas informações solicitadas; e aos professores que cederam espaço de suas aulas para a realização da pesquisa empírica nesta instituição.

Colegas do NEJUC – Núcleo de Estudos da Juventude Contemporânea – foram válidas e construtivas as discussões e opiniões do grupo sobre todos os nossos trabalhos acadêmicos que tinham e têm em comum o tema da Juventude Contemporânea, em especial Giuliano, Leonardo, Rodrigo, Casé, Yuri, Itamar e Kamila.

E sem pretensão de alguma omissão agradeço a todos e todas que contribuíram positivamente para a realização deste trabalho; sem deixar de falar dos antigos, porém, não esquecidos colegas de trabalho que acompanharam e deram forças para seguir em frente; aos amigos que já trabalharam em minha residência; a Juliana quem trabalha e cuida de minhas filhas; e aos atuais e ex-alunos por todas as aprendizagens e inspirações que permitiram e permite compreender esta geração chamada juventude.

Quanto mais difícil o tempo, mais forte deve ser a esperança.
(Dom Pedro Casaldáliga)

RESUMO

A presente tese destaca o tema Juventude, Trabalho e Educação onde se tem como abordagem a crítica à teoria do capital humano e o olhar atento da aplicabilidade desta teoria aos jovens do Ensino Médio. As discussões teórico-críticas visam situar a condição da juventude em seus processos de formação via escola-trabalho partindo da crítica ao princípio da teoria do capital humano, enunciado por Theodoro Schultz, onde a educação é considerada um investimento para o setor produtivo capitalista. Diante disto, o objetivo central deste estudo foi analisar de que forma os jovens avaliam a sua formação educativa, durante o Ensino Médio, visando identificar quais são suas críticas e expectativas existentes sobre o modelo do mercado de trabalho que tem como foco o capital humano. Os diálogos teóricos que visam compreender a juventude neste processo ocorreram com autores que enfocam a centralidade do trabalho (Antunes), a crítica a teoria do capital humano e a sociedade do conhecimento (Frigotto), a dualidade do Ensino Médio (Kuenzer), bem como, as discussões teóricas no campo da sociologia da juventude (Foracchi, Mannheim, Sousa, Margulis...). Em torno deste debate elencaram-se subsídios teóricos para pensar uma epistemologia da juventude sobre as concepções do materialismo histórico dialético para identificar, em primeira instância, as condições do sujeito jovem na estrutura social. Associada a esta preocupação a pesquisa também contemplou um estudo estatístico sobre os principais indicadores sociais sobre juventude no Brasil com fim de evidenciar o colapso das proposições práticas impostas pela teoria do capital humano. Ao convergir os propósitos da pesquisa para o estudo empírico verificou-se nas quatro escolas públicas de Ensino Médio da região da grande Florianópolis (duas escolas da rede estadual e duas da rede federal) a comprovação da tese do “capital humano juvenil” associado à alienação dos jovens enquanto estudantes que são confinados a lógica individualista e competitiva do mercado onde se exige uma autonomia para aprender, mas, não possibilita nenhuma autonomia para viver. Eis, um indicativo para rever as atuais políticas de educação no Ensino Médio no Brasil, no sentido de levar em consideração as especificidades dos jovens, as orientações sobre suas escolhas e inserção nos diferentes ensinos médios e numa conjuntura mais ampla perceber que a teoria do capital humano juvenil não funciona nem para uma formação integral humana nem para os propósitos dos detentores de capital.

Palavras-chave: juventude, Ensino Médio, capital humano, trabalho e educação.

ABSTRACT

This thesis highlights the theme Youth, Work and Education, which presents as its approach a critique to the Human Capital Theory and a closer look at it for its applicability to young Brazilian high school students. The theoretical and critical discussions aim at situating the condition of youth in their educational development via school-work departing from the critique to the main principle of the theories of human capital, enunciated by Theodore Schultz, where education is considered an investment for the capitalist productive sector. Given this, the main objective of this study was to examine how young people assess their educational process during the high school period to identify their expectations and criticisms about the human capital focused model of labor market. The theoretical dialogues that aim at understanding the youth in this process occurred with authors who focus on the centrality of work (Antunes), the critique to the Human Capital Theory and the knowledge society (Frigotto), the duality of Secondary Education (Kuenzer), as well as the theoretical discussions in the classics of sociology of youth (Foracchi, Mannheim, Sousa, Margulis...). Around this debate a theoretical basis was employed to think about an epistemology of youth concerning the concepts of dialectical and historical materialism to identify, in a first moment, the conditions of the young subject in the social structure. Associated with this concern this work also included a statistical study on key social indicators about youth in Brazil to expose the collapse of practical propositions imposed by the Human Capital Theory. By converging the purposes of this research to the empirical study it was found in four public high schools in the region of Florianopolis (two state schools and two federal schools) the confirmation of the thesis of the "youth human capital" associated with the alienation of the young students who are confined to the competitive and individualistic logic of the market which demands autonomy for learning, but does not enable any autonomy for living. Here is an indication to review the current educational high school policies in Brazil, in the sense of taking into account the specificities of youth, guidance on their choices and their insertion into the different Secondary Education environments, and in a broader context perceive that the Human Capital Theory does not work neither for an integral human development nor for the purposes of the capital owners.

Keywords: youth, Secondary Education, human capital, education and work.

RESUMEN

La presente tesis destaca el tema Juventud, Trabajo y Educación donde se tiene como abordaje la crítica a la teoría del capital humano y la observación atenta de la aplicabilidad de esta teoría para los jóvenes de la Enseñanza Secundaria. Las discusiones teórico-críticas pretenden situar la condición de la juventud en sus procesos de formación vía escuela-trabajo partiendo de la crítica al principal principio de las teorías del capital humano, enunciado por Theodoro Schultz, donde la educación es considerada una inversión para el sector productivo capitalista. Delante de esto, el objetivo central de este estudio fue analizar de qué forma los jóvenes evalúan su formación educativa, durante la Educación Secundaria, procurando identificar cuáles son sus críticas y expectativas existentes sobre el modelo del mercado de trabajo que tiene como foco al capital humano. Los diálogos teóricos que pretenden incluir a la juventud en este proceso acontecieron con autores que enfocan la centralidad del trabajo (Antunes), la crítica a la teoría del capital humano y a la sociedad del conocimiento (Frigotto), la dualidad de la Educación Secundaria (Kuenzer), así como, las discusiones teóricas sobre juventud en los clásicos de la sociología de la juventud (Foracchi, Mannheim, Sousa, Margulis...). En torno de este debate se incluyeron subsidios teóricos para pensar una epistemología de la juventud sobre las concepciones del materialismo histórico dialéctico para identificar, en primera instancia, las condiciones del sujeto joven en la estructura social. Asociada a esta preocupación la investigación también contempló un estudio estadístico de los principales indicadores sociales sobre juventud en Brasil con la finalidad de evidenciar el colapso de las propuestas prácticas impuestas por la teoría del capital humano. Al converger los propósitos de la investigación para el estudio empírico se verificó en las cuatro escuelas públicas de Educación Secundaria de la región de la gran Florianópolis (dos escuelas de la red estatal y dos de la red federal) la comprobación de la tesis del “capital humano juvenil” asociado a la alienación de los jóvenes cuando estudiantes que son confinados a la lógica individualista y competitiva del mercado donde se exige una autonomía para aprender, pero, no se posibilita ninguna autonomía para vivir. He aquí, un indicativo para rever las actuales políticas en la Educación Secundaria en Brasil, en el sentido, de considerar las especificidades de los jóvenes, las orientaciones sobre sus elecciones e inserción en las diferentes educaciones secundarias y en una coyuntura más amplia percibir que la teoría del capital humano juvenil no funciona ni para una formación humana integral ni para los propósitos de los poseedores del capital.

Palabras-clave: juventud, Educación Secundaria, capital humano, trabajo y educación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Distribuição da população segundo grupos de idade, Brasil, 2010.	159
Gráfico 2 – Distribuição proporcional da população, observada e projetada por grupos de idade – Brasil.	160
Gráfico 3 – Evolução comparada da população jovem de 15 a 24 anos, de 2000 e 2010, Brasil.	162
Gráfico 4 – Distribuição da população jovem de 15 a 24 anos, por região. Brasil, 2010.	163
Gráfico 5 – Projeção do excedente feminino (em milhares) na população total, 1980-2050, Brasil.	164
Gráfico 6 – Número de Homicídios por idade simples. Brasil, 2008.	169
Gráfico 7 – Participação da população em idade ativa por grupos etários, 2010.	172
Gráfico 8 – Pessoas desocupadas com nível superior, (em 1000 pessoas), Brasil, 2002-2011.	176
Gráfico 9 – Taxas comparadas de analfabetismo de jovens de 15 a 17 anos, segundo as classes de rendimento nominal mensal domiciliar rural e urbano, Brasil, 2010.	180
Gráfico 10 – Distribuição da população segundo os grupos de idade, Florianópolis, SC, Brasil, 2010.	181
Gráfico 11 – O perfil etário dos jovens pesquisados do Ensino Médio, Grande Florianópolis, SC, 2011.	258
Gráfico 12 – O perfil do gênero masculino e feminino dos jovens pesquisados do Ensino Médio, Grande Florianópolis, SC 2011.	258
Gráfico 13 – Os dez principais temas indicados pelos jovens do Ensino Médio referentes às críticas a sociedade, Grande Florianópolis, SC, 2011.	262
Gráfico 14 – As razões das desistências dos estudantes do Ensino Médio na opinião dos jovens estudantes, Grande Florianópolis, SC, 2011.	264
Gráfico 15 – A associação que os jovens fazem sobre os estudos, Grande Florianópolis, SC, 2011.	265
Gráfico 16 – As expectativas para o futuro emprego dos jovens do Ensino Médio, Grande Florianópolis, SC, 2011.	284
Gráfico 17 – As expectativas de ser estudante na opinião dos jovens do Ensino Médio, Florianópolis, SC.	287
Gráfico 18 – Os projetos de vida indicado pelos jovens do Ensino Médio, Grande Florianópolis, SC, 2011.	288

Gráfico 19 – A opinião dos jovens estudantes de Ensino Médio sobre o rendimento escolar, Grande Florianópolis, SC, 2011.	296
Gráfico 20 – Os indicativos sobre as orientações para os cursos de Ensino Médio após conclusão de Ensino Fundamental dos jovens estudantes, Grande Florianópolis, SC, 2011.	302
Gráfico 21 – As orientações sobre as escolhas do curso de Ensino Médio entre os jovens do sexo masculino e feminino, Grande Florianópolis, SC, 2011.	312
Gráfico 22 – As indicações dos jovens de Ensino Médio sobre a rebeldia, Grande Florianópolis, SC.	318
Quadro 1 – Os Cursos de Ensino Médio Integrado, IFSC-Florianópolis, SC, 2011.	253
Quadro 2 – Os Cursos de Ensino Médio Integrado, IFSC-Florianópolis, SC, 2011.	254
Quadro 3 – Perfil geral das escolas pesquisadas de Ensino Médio, Grande Florianópolis, 2011.	255
Tabela 1 – Distribuição da população jovem de 15 a 24 anos por sexo e região, Brasil, 2010.	165
Tabela 2 – População residente por grupos de idade – Brasil, 2010.	166
Tabela 3 – Variação da população em idade ativa, por regiões metropolitanas, segundo a idade, Brasil, 2003-2010.	173
Tabela 4 – Pessoas ocupadas, segundo idade, Brasil, 2003-2010.	174
Tabela 5 – Distribuição das pessoas desocupadas, segundo os grupos de anos de estudo, Brasil, 2003-2010.	175
Tabela 6 – Taxa de Analfabetismo dos jovens de 15 a 19 anos por região, Brasil. 2010	177
Tabela 7 – Taxa de analfabetismo, por grupo de 15 a 24 anos, por Unidade de Federação, Brasil, 2001-2008	178
Tabela 8 – Censo Escolar, Florianópolis, Brasil, 2010.	182
Tabela 9 – Matrícula Regular do Ensino Médio no Município de Florianópolis, SC, Brasil, 2008-2010.	182
Tabela 10 – Censo Escolar, Matrícula Inicial no Estado de Santa Catarina, Brasil, 2010.	183
Tabela 11 – Taxa de Rendimento da Rede Estadual de Ensino, município de Florianópolis, SC, Brasil, 2009.	184
Tabela 12 – Amostra e perfil estatístico das escolas de Ensino Médio, pesquisa empírica, 2011.	256
Tabela 13 – O total das críticas indicadas pelos jovens do Ensino Médio, Grande Florianópolis, SC, 2011.	271

LISTA DE SIGLAS

ACATE	Associação Catarinense das Empresas de Tecnologia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão BrasileiroAmericana de Ensino Industrial
CCT	Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática
CEDUP	Centro de Educação Profissional
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CINTERFOR	Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento e a Formação Profissional
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DASIS	Departamento de Análise da Situação de Saúde
DST	Doença Sexualmente Transmissível
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Escola de Educação Básica
EEM	Escola de Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Inovador
ETEC	Escola Técnica Aberta do Brasil
ETF-SC	Escola Técnica Federal de Santa Catarina
FAED	Faculdade de Educação
FAPESC	Fundação de Amparo a Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FESC	Fundação Educacional de Santa Catarina
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNTEP	Fundo Nacional de Formação Técnica e Profissional
IBASE	Instituto Brasileiro de Análise Social e Econômica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEE	Instituto Estadual de Educação
IESALC	Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFSC	Instituto Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
IOESC	Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério de Educação
MS	Ministério da Saúde
MTB	Ministério do Trabalho
NSE	Nova Sociologia da Educação
OBJ	Organização Brasileira da Juventude
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIJ	Organização Iberoamericana da Juventude
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização não governamental
ORELAC	Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
PIA	População em Idade Ativa
PLANFOR	Plano de Formação Profissional do Ministério do Trabalho
PME	Pesquisa Mensal de Emprego
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPJ	Políticas Públicas para Juventude

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica
SIM	Sistema de Informações de Mortalidade
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais de Educação Básica e Profissional
SINTE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina
SVS	Secretaria de Vigilância a Saúde
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USD	Dólar Americano
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I - POR UMA CRÍTICA A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: OS JOVENS E SUA FORMAÇÃO EDUCATIVA.....	41
1. A teoria do capital humano: alguns apontamentos sobre sua ineficácia	41
2. Os efeitos da política do “capital humano” no Brasil e o lugar da juventude neste debate	47
3. Indagações sobre o saber escolar em tempos de reestruturação de mercado	59
4. O “investimento” educacional para os jovens e a contradição da teoria do capital humano	69
5. A compreensão do conceito de capital no contexto das relações sociais	76
6. O colapso do capital humano pela alienação	86
7. As perspectivas da formação juvenil: para além da mera profissionalização de mercado.....	91
CAPÍTULO II - ESTUDO, TRABALHO E COMPETÊNCIAS NA FACE DOS DILEMAS ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E TÉCNICA-PROFISSIONAL NO BRASIL	99
1. As faces do trabalho: O estudo como forma de trabalho para os jovens	99
2. Pressões e competências: O sentido do conceito sociedade do conhecimento e a sua relação com a juventude.	106
2.1. O currículo escolar em sintonia com a teoria do capital humano: por uma análise crítica e perspectiva de mudança	114
3. O Ensino Médio no Brasil e os desafios de formação educacional e profissional para a juventude	118
3.1. A dualidade de formação técnica e geral no Ensino Médio: alguns apontamentos sob as últimas tendências da política educacional brasileira	120
3.2. Um mal-estar permanente ou uma perspectiva de mudança? As expectativas de integração entre formação básica e técnico-profissional	129

4. Os jovens e a formação profissional em Santa Catarina: Um breve olhar sobre a teoria do capital humano	138
4.1. O almejo da “inclusão” educacional no estado de Santa Catarina	143
4.2. Breve incursão sobre o perfil histórico e político do Ensino Médio público em Santa Catarina.....	146
4.2.1. O que vêm a ser o Ensino Médio Integrado em Santa Catarina?.....	150
4.2.2. Uma nova proposta: O Ensino Médio Inovador	151
4.3. As propostas curriculares para o Ensino Médio em Santa Catarina: Alguns apontamentos	153

CAPÍTULO III - O COLAPSO DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO JUVENIL A LUZ DOS DADOS ESTATÍSTICOS.....

1. O perfil da juventude brasileira e seus reflexos para o “capital humano”	157
2. Os dados “comprovam”: A teoria do capital humano falhou.....	168
2.1. Um breve apontamento sobre os jovens e os homicídios.....	168
2.2. Relacionando dados: os dilemas na educação e no trabalho	171
2.3. Alguns dados críticos sobre o município de Florianópolis e o Estado de Santa Catarina	180
3. Os indicadores sociais e o reforço das contradições entre a estrutura e os sujeitos jovens	185

CAPÍTULO IV - A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA JUVENTUDE: POR UMA EPISTEMOLOGIA CRÍTICA DA JUVENTUDE

1. Por uma história da juventude	187
2. Jovens na América Latina	199
3. Por uma epistemologia crítica da juventude.....	203
3.1. Localizando os jovens: “Qual é a sua idade?”	212
3.2. Juventude e Juventudes: uma unidade com diversidade.....	214

CAPÍTULO V - AS TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

1. Situando os objetivos da pesquisa	219
--	-----

2. As hipóteses da pesquisa	220
3. A metodologia da pesquisa.....	223
4. A abordagem analítica e a formação de conceitos.....	226
4.1. As categorias metodológicas.....	228
4.2. A juventude como categoria de conteúdo	233
5. Os procedimentos metodológicos da pesquisa	236
6. O levantamento estatístico: das contribuições quantitativas às análises qualitativas.....	237
7. A saída a campo.....	240
7.1. A aplicação dos questionários.....	241
7.2. O contato com os professores	242
7.3. Os grupos focais.....	245

CAPÍTULO VI - AS ABORDAGENS EMPÍRICAS DA PESQUISA: A “HORA” DE OUVIR OS JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NA GRANDE FLORIANÓPOLIS

.....	247
1. O universo institucional das escolas pertencentes à pesquisa na Grande Florianópolis	247
1.1. Colégio Aderbal Ramos da Silva	247
1.2. Instituto Estadual de Educação - IEE.....	248
1.3. Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC.....	249
1.3.1. Alguns aspectos sobre as transformações históricas do IFSC	250
1.3.2. O Ensino Médio e o universo da pesquisa nos campi do IFSC.....	252
1.3.3. O campus de Florianópolis.....	253
1.3.4. O campus de São José	254
2. Síntese do universo da pesquisa: o Ensino Médio da Rede Básica Estadual e a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica.....	255
3. Breve apontamento sobre o perfil dos sujeitos pesquisados.....	256
4. A entrada na sala de aula e algumas descobertas etnográficas.....	259
5. Rumo à análise dos dados: a alienação juvenil em relação à formação escolar e humana	261
6. A condição juvenil no processo de formação escolar.....	273
7. Os jovens entre tensões e expectativas para o processo de formação escolar e preparo para o trabalho	282

8. As escolhas de formação para o Ensino Médio: uma análise comparativa entre o ensino básico e técnico	298
9. O gênero juvenil: Uma abordagem comparativa entre os jovens estudantes.....	308
10. Os jovens entre a crítica e o ceticismo: do limiar da distopia para o limiar da utopia	315
CONCLUSÕES	323
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	343
REFERÊNCIAS CONSULTADAS	364
APÊNDICE A - Modelo do Questionário.....	375
APÊNDICE B - Roteiro para Grupo Focal	383
ANEXO A – Letra de Música Admirável Gado Novo (Zé Ramalho).....	384

INTRODUÇÃO

Quando se compreende que a juventude passa por transformações ao longo da história e que é preciso novas abordagens para compreender estes processos de transformações, não se pode negar por um lado, as especificidades deste universo chamado juventude, assim como, não se pode negar a totalidade da estrutura social que intercruza, sem nenhuma sutileza, este mesmo universo juvenil.

Buscar este posicionamento, que vai além destas linhas, não se tornou uma tarefa tão simples, principalmente quando se tem em mãos um objeto de estudo chamado juventude que é dinâmico em suas concepções e rico em suas denotações.

Ao descrever a introdução deste trabalho, destaca-se que esta pesquisa é fruto de debates e reflexões construídas ao longo da trajetória acadêmica da pesquisadora onde se buscava os “lugares” para discutir a Sociologia da Juventude. Através do Núcleo de Estudos da Juventude Contemporânea do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da UFSC foi possível amadurecer as visões que se tem sobre os jovens na contemporaneidade como também foi possível situar um debate sobre a juventude de modo que esteja de acordo com as concepções epistemológicas almejadas.

Tal concepção não ocorreu de uma hora para outra. Pelo contrário, foi preciso primeiramente, construir e desconstruir nossos posicionamentos que são constantemente questionados por “nós” e “outros”. Era preciso, inclusive, adentrar nas diferentes abordagens teóricas para poder firmar realmente o que se tem em vista na mais profunda das intuições, mesmo sobre o preço e o apreço as ideologias, as realizações e até mesmo aos tropeços, comuns a todo intelectual que se propõe firmar suas perspectivas epistemológicas.

Quando se discutia as teorias da Juventude se via no campo teórico, a princípio, muitas entonações relativistas e culturalistas sobre as gerações. Entrar nestas concepções era importante, mas poderia subentender, *a priori*, uma análise fechada de um universo juvenil quando se volta apenas às especificidades enquanto categoria geracional. Com isso se estabelecia o desafio de olhar para além dos conceitos que compreendem a juventude como uma cultura geracional, incorporando sim a cultura, mas também os aspectos de classe e categoria social que se contextualiza nas relações sociais produtivas do próprio capitalismo.

Portanto, a juventude não se enquadra apenas como um grupo ou um movimento geracional. Ela se dissipa no todo das gerações assim como o todo se dissipa nela. Ela representa uma totalidade de categoria geracional, com suas especificidades demarcadas na diversidade.

Em meio a isto nada mais oportuno do que situar o debate sobre as juventudes no contexto das discussões sobre Trabalho e Educação e trazer uma abordagem histórico crítica sobre os jovens. Uma abordagem que requer caminhos que possam constantemente situar a condição do jovem enquanto sujeito histórico e criticamente enquanto categoria assujeitada a uma sociedade capitalista quando esta última evidencia um tratamento diferenciado aos jovens sob a ótica da teoria do capital humano.

Ou seja, com um pé nas salas de aulas, a pesquisadora traz enquanto professora, a vivência desenvolvida com e sobre os jovens e indica a necessidade de pesquisa cujo tema toca todo o ser humano, especialmente aos jovens: o processo de *formação*, principalmente, aquele indissociável aos “saberes” do mundo da escola e do preparo que visa o trabalho para um determinado projeto de sociedade que em nada tem a ver com a emancipação humana.

Por isso, situou-se, aqui, uma proposta de pesquisa que visa integrar as teorias da juventude sob a ótica da educação e do trabalho tendo como objetivo analisar de que forma os jovens avaliam a sua formação educativa, durante o Ensino Médio, visando identificar quais são suas críticas¹ e expectativas sobre o modelo do mercado de trabalho que tem como foco a teoria do capital humano.

Assim, os questionamentos são firmados num terreno teórico e prático do universo que cerca as relações dos jovens com o trabalho e a escola tendo como plano de fundo a crítica à teoria do capital humano. Com isso, foi estabelecida uma caminhada analítica que pela dialética percorreu o teórico e o empírico ao considerar que no debate teórico se têm em vista todas as proposições empíricas deste trabalho na mesma medida em que se adentra no universo empírico tendo como base norteadora o debate teórico; para que finalmente, nas conclusões seja possível a práxis entre teoria e prática.

¹ O conceito de crítica adotado neste trabalho, tanto teórico quanto prático, é visto na perspectiva da crítica social voltada para as necessidades de mudança. O seu critério normativo para alcançar a mudança pretendida é a eliminação de tudo aquilo que está defrontando o homem, de tudo aquilo que oprime e o incapacita para se opor a injustiça. Neste sentido, a crítica a sociedade é uma crítica auto-reflexiva que se baseia na realidade criticada. (SCHWEPPEHAUSER, 2003, p. 22)

Desta forma, o trabalho propõe um debate teórico que possa contextualizar os processos de formação educativa na condição de ser jovem e no seu preparo para o mercado de trabalho em tempos de ênfase no capital humano.

Portanto, tem-se como ponto de partida a crítica à teoria do capital humano ao buscar situar a condição da juventude em seus processos de formação via escola-trabalho. Para isso, se faz necessário ouvir os jovens, pois, a “busca” de uma dada condição juvenil requer um olhar sobre suas vivências, considerando suas relações com uma dada estrutura social.

Desta forma, se estabeleceu a problemática norte que é justamente procurar averiguar como o jovem estudante avalia a sua formação educativa durante o Ensino Médio e de que maneira ele reconhece uma formação alienada para uma sociedade competitiva e individualista.

Diante de um sistema social que possui uma base educacional voltada para uma sociedade tecnocrática, onde prevalece a formação para os ideais neoliberais, no Brasil o jovem sem dúvida, tem sido alvo da teoria do capital humano. Este quadro estabelecido pela teoria do capital humano compromete toda e qualquer pretensão de formação plena e cidadã, bem como as possibilidades de uma formação que vise à emancipação.

Não se trata de uma cidadania restringida apenas aos direitos políticos, mas conforme nos lembra Saviani (1993) uma cidadania que se refere à vida em sociedade. Uma vida que não nega a história dos sujeitos e que possa percebê-los como cidadãos de direitos e deveres, bem como, sujeitos críticos e conscientes da realidade social.

Mas, para além desta constatação já indicada a tese, aqui, defendida é que a teoria do capital humano traz na virada deste novo século, uma abordagem específica aos jovens. A crítica à teoria do capital humano está marcada na literatura, mas não há uma relação (desta crítica) com o universo juvenil.

Ou seja, surge a necessidade de uma relação crítica e direta entre juventude e capital humano, pelo menos no contexto das abordagens teóricas sobre a juventude. No decorrer dos intensos mapeamentos de literatura não foi identificado trabalhos acadêmicos que trouxessem um debate articulado com a perspectiva crítica do capital humano para os jovens que se encontram em processo de formação escolar e de trabalho.

Em outras palavras, aqui, o “capital humano” enquanto teoria intensamente aceita e imposta pelo sistema capitalista se situa como propósito de apontar sua presença no contexto de formação escolar dos

jovens nas mais íntimas relações com a escola e o seu processo de formação que conduz a uma dada profissão para atender ao mercado de trabalho.

Eis um ponto singelo, em que é preciso estar ater-se para diferenciar, por um lado, a existência de abordagens que criticam o “capital humano” nas suas amplas relações com a sociedade do trabalho, com a escola e, conseqüentemente, com os estudantes jovens e não jovens, e por outro lado, a necessidade de trazer a tona uma abordagem crítica que evidencia um tratamento específico aos jovens em seus cruciais processos de formação escolar e profissional pela via intencional do capital humano, ou seja, o “capital humano juvenil”.

Mas, o que se entende por “capital humano”? Cabe contextualizar que a teoria do capital humano foi desenvolvida na década de 1960 e teve como principais formuladores Gary Becker e Theodore W. Schultz.

Os fundamentos básicos desta teoria compreendem a educação como um insumo importante para o setor produtivo capitalista. Na medida em que o mercado de trabalho se torna cada vez mais restritivo e concorrencial, os indivíduos mais bem preparados e instruídos terão um leque maior de escolhas profissionais. Para o indivíduo, porque eleva os rendimentos pessoais; para o setor produtivo, porque gera eficiência e aumenta a produtividade. (SCHULTZ, 1973)

Para (Schultz, 1973), as considerações sobre “capital humano” floresceram da percepção de que havia necessidade de populações dos países pobres, não exportadores de tecnologia, investirem em qualificação, nas habilidades pessoais e na educação formal. De acordo com esse autor, existe elevada elasticidade-renda na demanda por educação, o que torna os rendimentos provenientes da educação muito mais vantajosos, pois à medida que a renda aumenta, eleva-se o nível de consumo pelo bem representado pela educação.

De acordo com a teoria do capital humano a educação é considerada um investimento para o capitalismo, onde: “*o capital humano é o valor atual de investimentos passados nas habilidades das pessoas, não o valor das próprias pessoas*”. Nesta perspectiva as mudanças tecnológicas são o ponto de referência na medida em que os valores das pessoas e a estrutura da sociedade estão sendo configurados pela tecnologia. (BLAUG, 1985, p.40)

Segundo o autor, os teóricos do “capital humano” consentem que nem toda educação, em qualquer lugar e em quaisquer circunstâncias constitui investimento. Por exemplo, um dado tipo de educação em determinado país, pode contribuir para aumentar a renda futura, enquanto outro tipo de educação, no mesmo país, não tem o mesmo

efeito. Portanto, do ponto de vista das consequências econômicas, o autor classifica o primeiro tipo de educação como investimento (trouxe retorno) e o segundo como consumo (não trouxe retorno). (*ibidem*, p. 40)

Categorias como idade, sexo, raça, capacidade nata, classe social, ocupação e treinamento no trabalho são fatores importantes na determinação dos rendimentos pessoais, afirma Blaug: “*excluindo-se a idade, nenhum deles exerce uma influência tão poderosa sobre renda quanto o número de anos completados de aprendizagem escolar*”. (BLAUG, 1985, p. 22)

Neste sentido, a fragilidade da teoria do capital humano não há de ser buscada exclusivamente nos campos prático e ético, mas há de ser contestada epistemologicamente, uma vez que a sua construção se desenvolve dentro de um referencial analítico que não apreende o ser humano e sua história na complexidade das relações nas quais ele está inserido. (OLIVEIRA, 2001, p. 3)

Se por um lado, a teoria do capital humano é redundante em seus propósitos, no sentido de não acrescentar nenhuma contribuição para a formação humana, por outro lado, tal redundância não se confunde com a fraqueza de sua aplicabilidade quando se tem em vista investimentos em educação que possam garantir retorno ao capital prevalecendo a ideia de investimento em jovens que possuem e possam desenvolver competências e habilidades cognitivas, sem considerar suas condições históricas e culturais para tal.

Neste caso, a crítica acompanha a necessidade de uma transformação que cerca o universo da juventude. Ela não perde seu conteúdo quando aponta e denuncia os caminhos da alienação juvenil. Revelar e apontar tais caminhos que levam os jovens a uma condição alienante se torna um desafio quando se tem em vista uma complexidade de trajetórias situadas nas condições de vida estudantil que justificam sua entrada ao trabalho.

A ideologia do capital humano não se preocupa em seus propósitos com a evasão escolar, a precariedade de ensino, a desmotivação dos professores, e tão pouco é capaz de atender aos diagnósticos de jovens descrentes e apáticos durante sua escolarização, em especial as etapas do Ensino Médio.

Ora, pretende-se enfatizar, o que a crítica no campo da educação, já nos diz: *a escola não é uma indústria*, pelo menos quando se quer uma formação emancipada em que o trabalho possa ser visto como um princípio educativo. Ou seja, investir numa escola como se fosse uma

indústria não é investir na escola, quando se entende que investimento é para o desenvolvimento humano.

Para Schultz as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em “produzir” instrução. A instituição educacional que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria. (SCHULTZ, 1973, p. 19)

Eis uma definição que deixa claro que o principal componente da educação, sob a ótica vigente da teoria do capital humano, não é formar para vida, quando não há sequer possibilidade de considerar os sujeitos nela envolvidos como agentes de sua história e livres em suas escolhas para o trabalho.

Por isso, a presente pesquisa requer que se situe no tempo e no espaço, em que condição histórica e material convivem e vivem os jovens, quais suas relações e expectativas com a escola sem deixar de evidenciar que é “ali”, neste contexto - de Ensino Médio - que se tem em vista muitos olhares sobre os rumos, caminhos, abordagens e modelos de formação escolar com vistas a um preparo para o mercado de trabalho.

Trata-se de uma condição de “vir a ser” onde é comum perceber os “jovens” como simples “estudantes” de modo que tais conceitos e conotações se confundem e se aproximam de modo independente. Por isso, o presente trabalho, tem como ponto de partida um questionamento que não se volta para as instituições ou a cotidianidade que cercam o universo juvenil, mas sim como os jovens avaliam seus processos de formação educativa durante o Ensino Médio.

Para tanto este trabalho traz como proposta de estudo, em seu **primeiro capítulo**, o debate que visa a contextualização teórica sobre a teoria do capital humano numa perspectiva histórico-crítica visando apontar as falhas desta teoria no contexto social, especialmente, na formação dos jovens estudantes.

Diante das necessidades de discutir no plano teórico a conjuntura mais ampla do mercado de trabalho e dos direcionamentos de uma dada educação em tempos de reestruturação produtiva do capital entre os diversos autores utilizados destaco no campo dos estudos críticos sobre trabalho e educação as contribuições de Frigotto (1994, 1996) e Gentili (1994), especialmente, aquelas que evidenciam a crítica à teoria do capital humano, bem como as discussões de Saviani (2005) e Kuenzer (1985), principalmente quando situam uma ciência desenvolvida pelo capital como expropriação do conhecimento do trabalhador.

Neste caso, a intenção foi introduzir um debate que vise situar a condição juvenil neste contexto, mesmo quando os autores acima não se

referem diretamente aos jovens, mas trazem elementos substanciais para contextualizar a juventude nestes processos.

As análises críticas também evidenciam as aproximações propositivas entre a teoria do capital humano e a teoria do capital social. Quando esta última está situada com os mesmos fins propostos pela teoria do capital humano se verifica a utilização de abordagens sobre o desenvolvimento social como ponte para alçar o próprio desenvolvimento econômico. Neste caso, é crucial as atenções para quando e como o capital social responde como um verdadeiro capital social.

Ou seja, trata-se de uma nova roupagem teórica que permite entrar numa rede de compromissos cívicos que traz o lema do desenvolvimento social, cujas ações ainda fortalecem e se submetem ao desenvolvimento econômico. Portanto, ao destacar estes propósitos é pertinente levar em conta as possibilidades de um capital social voltado aos jovens para além da representação de políticas sociais fragmentadas e incipientes.

Com isso, buscou-se acompanhar o debate em torno das políticas públicas de educação no Brasil, inclusive, a educação profissional, procurando trazer à tona os olhares que se tem para uma dada juventude. Autores como Pochmann (2007) e Madeira (2006) ajudaram a conduzir este debate principalmente por uma via denominada, aqui, como “denúncia” da realidade juvenil. Momento no qual se permite, posteriormente, dar maior ênfase quando se destaca as realidades sobre as estatísticas neste universo.

Sendo assim, se torna necessário situar a juventude neste debate no sentido de evidenciar que ela (a juventude) é considerada uma das protagonistas para a teoria do capital humano. Ora, muitos jargões sobre o capital podem rondar o universo juvenil quando se tem em vista o seu processo de formação escolar: capital humano, capital social, capital intelectual.

Porém, não se trata de criar uma nova terminologia cujos critérios de definição estejam de acordo com a teoria do capital humano - um capital que se diz ser humano. Mas, interessa indicar as contradições desta teoria e desmistificar todo falso sentido de formação humana dos jovens pela via escola-trabalho.

Portanto, quando se trata de trazer uma abordagem em que a crítica possa trazer uma entonação de indicações de transformações, pressupõe-se pensar numa formação juvenil para além da mera profissionalização tecnicista. Ou seja, uma formação em que se coloca em questão um conceito de educação que vise perceber o homem como

um ser social que é produto das relações concretas e históricas tal como nos evidencia Marx e Engels (1974).

Antes de estabelecer um novo jargão teórico ao capital, evidencia-se a necessidade de pensar a educação como uma determinação de relação social pautada nos princípios da coletividade de forma que o trabalho possa ser visto como um princípio educativo. E, os jovens neste caso são os que permitem, com sua latente elasticidade e flexibilidade de vida, criar e recriar novos valores humanos assim como pensar o trabalho como um princípio educativo.

Pensar nestas possibilidades requer que se discuta de que forma o trabalho interfere e condiciona a vida dos jovens na chamada sociedade do conhecimento. Eis um dos pontos levantados no **capítulo dois** deste trabalho. Ali foi possível direcionar o debate sobre o estudo como forma de trabalho para os jovens sem perder de vista a base conceitual (sobre o trabalho) nos estudos de Antunes (2002a). O diferencial, no entanto, foi situar as especificidades que cercam o universo da juventude no contexto da vida estudantil.

Tal abordagem desencadeou um debate em torno do sentido do conceito de sociedade do conhecimento e a sua relação com a juventude, trazendo novamente as contribuições de Frigotto (1994, 1998) e Kuenzer (2002), bem como, acrescentando um diálogo com Arendt (1981) e Horkheimer (2000). Mesmo que estes dois últimos se divirjam em alguns pontos referentes aos propósitos aqui apresentados e sobre a maneira de conceber o trabalho ou uma dada sociedade moderna, a intenção foi levantar um diálogo comum e coerente sobre as concepções individualistas da sociedade moderna.

Evidenciar um projeto moderno que está sendo direcionado especialmente aos jovens não se torna tão complexo quanto buscar as condições alienantes dos jovens na sua relação com a escola e o trabalho. Por isso, o diálogo com as teorias que toca a estrutura e o sujeito como um todo ganha força quando o todo se propaga com maior ênfase (no sentido das suas consequências) para o universo das juventudes.

Em especial quando se averigua aquela sociedade em que o currículo escolar está em sintonia com a teoria do capital humano, conforme reforçado por Apple (1982). E, é justamente no Ensino Médio que se dá início aos ideais de profissionalização de mercado que impõe o lema da tecnocracia, e da mecanicidade do ser.

Neste caso, Kuenzer (2002), permite discutir sobre as dualidades e contradições sobre o Ensino Médio no Brasil, acompanhado da contextualização política e jurídica da educação no Brasil indicado

especialmente por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005 b). Somado a isso, tem-se a necessidade de atualizações deste cenário firmado pelas políticas públicas da nova gestão do governo Dilma Rouseff.

Contudo, constatou-se que no Brasil o jovem está vivendo, cada vez mais, o auge da expansão de um sistema que vê na profissionalização um dos seus sustentáculos. Um exemplo prático é o investimento maciço nas escolas de Ensino Médio com formação tecnológica por todo território brasileiro. Com isso, se tem um investimento na “massa de trabalho juvenil” para atender as demandas do mercado associado a uma ênfase no “capital humano juvenil” para que seja possível garantir a soberania do país, baseando-se na lógica da aquisição de conhecimentos técnico-científicos como representação de poder e progresso.

Nessas circunstâncias, Frigotto (1999) nos alerta que tanto no plano societário mais amplo quanto em políticas específicas como é o caso da formação técnico-profissional, o risco é o surgimento de atitudes e medidas oportunistas, simplificadoras, ou de soluções mórbidas. A todo instante ouvimos falar que estamos em tempo de reestruturação produtiva de economia competitiva e de globalização e, em face dessa realidade posta como “*irreversível*”, a escola e as instituições de formação técnico-profissional necessitam ajustar-se. Esse ajuste postula uma educação e formação profissional que gere um “novo trabalhador” flexível, polivalente e moldado para a competitividade. (FRIGOTTO, 1999, p. 32)

Então temos um país cujo principal “investimento” de “capital humano” para o público jovem ocorre através do incentivo de políticas públicas para dois segmentos: o ensino superior que a princípio visa uma formação geral e o ensino técnico profissionalizante de formação técnica representado pelos Institutos Tecnológicos de iniciativa privada e, principalmente, pública em âmbito federal.

As políticas governamentais do governo Lula direcionaram incentivos para a expansão da educação técnica e tecnológica, efetuada em âmbito federal pelos Institutos Superiores (IFs). Segundo o Ministério da Educação a rede federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002 foram criadas 140 escolas técnicas, porém em 2010 o número de escolas ultrapassa as 354 previstas. (MEC, 2009)

Esses centros têm sua origem no início do século XX. São, portanto, instituições quase centenárias. Em 1909 o governo federal criou 19 escolas de aprendizes artífices, distribuídas em todos os estados brasileiros, conforme divisão geopolítica da época. Consideradas, a

partir da década de 1960, como centros de excelência na formação técnica de nível médio, foram se adaptando a novas exigências sociais e econômicas e receberam suporte financeiro quase sempre adequado do governo central. (KUENZER, 2002)

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, iniciou-se uma nova discussão no contexto da educação profissional ao destacar a proposta de articulação entre escola e mundo do trabalho com organização curricular própria. Tal situação permitiu o estabelecimento do decreto de 1997 que determinou a extinção da integração entre educação geral e profissional. Porém, em 2004, foi veiculado um novo decreto que possibilitou a volta da integração entre o Ensino Médio e profissional, introduzindo a flexibilidade a educação profissional, especialmente no Ensino Médio.

O decreto prevê o desenvolvimento da educação profissional em três planos: 1) formação inicial ou continuada; 2) formação técnica; 3) e formação tecnológica. A formação básica é destinada à qualificação dos trabalhadores, independente de escolaridade prévia. A técnica é destinada à formação profissional para alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio. Enquanto a tecnológica correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica tendo como pré-requisito de acesso o cumprimento do Ensino Médio. (BRASIL, 2004)

Diante do crescimento e do fortalecimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, a realidade institucional dessas escolas de formação de jovens vem apontando novos desafios que desnudam formas de funcionamento já instituídas, assim como abrem a possibilidade de escuta dos aspectos presentes na trajetória desses sujeitos, quando convidados a escolher uma profissão no ato do ingresso em cursos técnicos de modalidade integrada. (ROCHA & ATEM, 2010, p. 04)

Ao abordar estes contextos históricos, políticos e jurídicos sobre a formação educacional dos jovens no Brasil visou-se uma análise empírica que possa responder, no contexto de formação escolar, como os jovens estudantes identificam dicotomias existentes entre formação geral e formação técnica; expectativas de mercado e expectativas de desenvolvimento humano? Os jovens encontram-se esclarecidos sobre suas escolhas? Como os jovens avaliam suas escolhas de formação para Ensino Médio básico ou “técnico profissionalizante”?

Por tratar-se de uma prática social constituída e constituinte de relações sociais, a formação técnico-profissional está, na sua organização, natureza institucional, financiamento e concepção político-pedagógica, imbricada na crise societária deste final de século. Esta

crise é, ao mesmo tempo, socioeconômica, teórica e ético-política. No âmbito da primeira, a crise se explicita pela desordem dos mercados mundiais, hegemonia do capital financeiro, monopólio da ciência e da técnica, desemprego estrutural e maximização da exclusão. No plano teórico, a crise se revela na incapacidade de referenciais de análise darem conta dos desafios do presente. (FRIGOTTO, 1999, p. 31)

Além disso, no Brasil, o Ministério do Trabalho e Emprego volta-se presentemente para programas que combinam a elevação da escolaridade com a formação profissional, como o ProJovem Trabalhador. A atenção dada à profissionalização encontra respaldo na nova conjuntura econômica mundial, a qual tem como uma de suas características a valorização da formação tecnológica. (GOMES *et al*, 2008b, p. 42)

Tal situação não é diferente para o Estado de Santa Catarina onde se verifica a corrida por uma dada “inclusão escolar” onde não se levou em conta as consequências da alienação juvenil no próprio Ensino Médio. Mesmo diante de um estado (Santa Catarina) considerado em melhores condições políticas, econômicas ou sociais que outros tantos no Brasil buscaram problematizar um mesmo panorama de formação de sujeitos jovens confinados à teoria do capital humano.

Diante disto, segue no **capítulo três** um reforço que se julgou ser concreto, quando se trata de desmascarar a realidade através de apontamentos evidenciados pelos próprios dados estatísticos. Neste caso, a denúncia crítica no plano teórico e empírico ganha reforço quando os próprios indicadores sociais denunciam o colapso da teoria do capital humano no contexto de uma macro estrutura social em que se situam as gerações juvenis.

Este capítulo agrega dados estatísticos sobre a população jovem no Brasil e no Estado de Santa Catarina com ênfase para as questões sobre trabalho, gênero, violência e educação, tendo como principais fontes o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Sistema de Informações sobre mortalidade (SIM) e o Senso Escolar Educacenso (MEC).

Eis, um dos pontos que fortalecem as análises sobre as condições específicas dos jovens em relação aos não jovens. São dados que revelam não apenas preocupações, mas, confirmações do colapso da teoria do capital humano quando esta não dá conta de eximi-los dos processos de vulnerabilidades.

Ora, quando se fala em juventude, é comum querer saber não apenas “quem ou como são os jovens”, mas “quantos são os jovens” em suas múltiplas dimensões da realidade social. Para além destes

questionamentos também se busca saber “porque se encontram numa dada condição?” Desvelar o naturalizado pelo senso comum é um dos desafios que intercrusa as análises quali-quantitativas como forma de ampliar os caminhos que levam às configurações das condições, tendências e perspectivas sobre os jovens.

Para além dos números pretende-se evidenciar que estes não falam por si só, pois pensar nesta realidade, se torna um complemento analítico para os estudos empíricos e teóricos no sentido de fortalecer as abordagens qualitativas e de ampliar os horizontes de análise quando se tem como enfoque a busca da totalidade concreta do conhecimento sobre os jovens.

Neste caso, se verifica o caminho da crítica que se procurou enunciar, neste trabalho, quando, por exemplo, as mortes juvenis ou as significativas evasões dos jovens do Ensino Médio se relacionam com uma condição juvenil alienada pelo sistema que carrega em si uma apatia generalizada que se revela pelo não querer estudar mais, ou então as múltiplas formas de violência reveladas pela exaustão de uma individualidade juvenil ferida pelos padrões impostos pela sociedade adultocêntrica.

O quadro é preocupante ao verificar que 50,12% dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental não chegam ao Ensino Médio. Neste percurso praticamente metade dos jovens acabam ficando fora das escolas. (Censo Escolar, 2009)². Junto a este cenário a repetência permanece como fenômeno arraigado no sistema educacional, em especial nas séries de transição.

Gomes *et al* (2008, p. 40-41) já haviam comentado o problema de abandono dos estudos por parte da juventude. Os autores citam inúmeros fatores entre os quais apontam como o principal deles a baixa renda das famílias, incapaz, portanto, de garantir que um ou mais de seus membros se dedique exclusivamente às atividades escolares. Assim, o jovem se vê compelido a conciliar os estudos com alguma atividade remunerada ou abandonar os estudos, a fim de contribuir com a renda familiar ou para garantir seu sustento. Segue daí a preocupação com o desemprego juvenil e a formulação de políticas públicas para atenuá-lo. (GOMES *et al*, 2008b, p. 40)

Mas, as políticas públicas estão longe de alcançar uma mudança significativa nas relações que possam configurar uma relação harmônica

² No total são 16.755.708 alunos que chegam aos anos iniciais do Ensino Fundamental e 8.357.675 alunos que chegam ao Ensino Médio. (Censo Escolar, 2009)

entre escola e trabalho para além das pressões e sentimentos ofuscados de obrigatoriedade social pelo estudo e pelo trabalho.

Para Sousa (2002) o jovem hoje está sob a socialização de um modelo em crise. Orientado numa temporalidade cuja sequência de acontecimentos e conjunturas são cristalizadas na duração de cronologias entre o passado, o presente e o futuro.

A crise mencionada é resultante de exigências da reordenação funcional da relação entre Estado e sociedade civil, instituições sociais e atores, movimentos sociais e novas demandas, que auxiliam na identificação do quanto à juventude se ressent das transformações mais gerais do mundo contemporâneo que afirma a temporalidade de um presente contínuo. Hoje, as injunções de um mundo modificado e um ordenamento cultural co-figurativo reforçam o aprendizado das novas gerações entre os diferentes grupos etários, entre indivíduos que convivem num ritmo marcado pela sua subjetividade e experiências sociais diversas que entram em contradição. (PERALVA, 1997)

Partindo destas abordagens, julgou-se necessário retomar, no **capítulo quatro**, as discussões sobre as teorias da juventude. Retomada, porque ainda é incipiente um debate que possa situar uma epistemologia da juventude numa perspectiva histórica, crítica e materialista. Tal perspectiva só se torna possível quando se assume um compromisso constante de situar os jovens numa dada estrutura social sem perder de vista a totalidade de suas especificidades enquanto geração; e ainda compreender que os jovens são tratados de modo diferenciados sob uma intencionalidade objetivamente marcada pela teoria do capital humano.

Com isso, indicou-se um ensaio para uma abordagem em que se reconhece um conceito de juventude criado com o advento da modernidade, especificamente no século XX, tal como os autores que recorrem a este histórico: Rousseau (1995), Zinnecker (1987), Solallina (2007), Feixa (2006).

A história dos jovens para estes autores não é histórico-crítica, porque os jovens não são abordados como força de trabalho braçal crucial para o desenvolvimento econômico.

As abordagens teóricas que trazem suas análises críticas para os sistemas de ensino pertencentes ao contexto histórico em que se criam o conceito de juventude encontram-se descoladas de uma abordagem específica para os jovens, pois, o enfoque volta-se para a relação entre sociedade e educação seja para crianças, jovens, ou adultos. No entanto, não se partilha a visão de que os jovens podem ser estudados na totalidade do ensino quando se têm em vista os sistemas educacionais. Se for desta forma não se trata de estudos sobre os jovens porque não se

considera suas singularidades. Tampouco, compartilha-se a visão de que basta unir abordagens estruturalistas de uma dada educação e direcioná-las aos jovens quando convier falar dos jovens.

Isso se tornaria um mero encaixe de situações problemas que pouco se diferenciam entre os sujeitos da estrutura social e os sujeitos jovens. O desafio, deste capítulo, no entanto é adentrar na riqueza das consistências teóricas que situam os jovens na contemporaneidade tais como Margulis e Urresti (2000), Mannheim (1982), Sousa (1999), Pais (1996), Barbiani (2007), Dayrell (2007), Foracchi (1982), Spósito (2005) e a partir deste diálogo indicar as possibilidades de uma abordagem epistemológica sobre os jovens de modo que a crítica possa focar as constatações de uma dada condição de vida juvenil formatada por um interesse de um mercado que vê nos jovens a sua mola propulsora, independente, de uma formação humana plena.

Além disso, também se destaca em Sousa (2006) uma sociologia da juventude contemporânea que possui o propósito de olhar a sociedade tomando como objeto central a sua sociabilidade, como um produto geracional diante das relações mais amplas, identificando-lhe as especificidades como grupo social, intimamente relacionada com o universo de preocupação com o mundo adulto e os sentidos da época histórica em questão.

A autora ainda comenta que partindo de pressupostos da tradição, como necessidade de afirmação da sociedade, as instituições públicas cada vez menos conseguem envolvê-los ou dar-lhes alternativas sociais convincentes ou receber suas expressões autênticas de forma espontânea e continuada. (SOUSA, 2006, p. 17)

Sobre estas constatações, identificou-se em primeiro momento a importância dada à juventude no âmbito da economia global para que se possa assim, procurar compreender as perspectivas do sujeito jovem em relação a sua profissionalização (trabalho) e a sua produção do conhecimento científico (instituição escolar).

O jovem buscou elevar a escolaridade combinando com a atividade laboral, indicando que o Brasil tem jovens que trabalham e estudam. Para muitos jovens, quando não há trabalho, tampouco pode haver acesso à escola, tendo em vista a ausência de financiamento dos custos vinculados à educação para alguém com mais de 15 anos de idade. (POCHMANN, 2007)

O trabalho nem sempre significa carteira assinada, estabilidade no emprego, salário certo no final do mês. Ou seja, o estudante que diz trabalhar nem sempre tem um emprego. Na maioria das vezes presta serviços pelos quais recebe uma remuneração: aulas particulares,

copidescagem, datilografia, tradução, participação em feiras e eventos sazonais, transcrição de fitas de pesquisa e tantas outras, são ocupações periódicas, mas nem por isso, desconsideradas quando o assunto é "trabalho". Trabalhar significa, em muitos casos, obter alguma renda desempenhando uma tarefa qualquer. Quando afirmam que trabalham, os estudantes nem sempre estão em exercício – e, conseqüentemente, não têm nenhuma renda – mas, invariavelmente, estão dispostos a executar tarefas que lhes rendam algum dinheiro. Enfim, esses estudantes se definem como participantes do mercado de trabalho. (SAMPAIO & CARDOSO, 1994:36)

Contudo, sabe-se que não é possível mensurar o verdadeiro impacto da produção do conhecimento e do exercício profissional dos jovens na sociedade brasileira, mas é possível antever que toda formação profissional exige certa relação com o conhecimento propriamente dito.

Mas, é exatamente quando busca o “seu” lugar como adulto que o jovem encontra os maiores desafios. Depara-se com um mundo onde os adultos se movem em torno de uma perspectiva construída de vida ideal encontrada no período da juventude – fase em que não temos que nos preocupar com o sustento, com as conseqüências das regras sociais; fase em que o tempo livre para o lazer e a fruição são prolongados; fase em que se desfruta de uma tolerância social para erros e irresponsabilidades. O jovem encontra o “espelho”, o reflexo do que já experiência na sua realidade imediata. (SILVA, 2006, p. 132)

Cabe salientar que os jovens no Brasil se encontram em novos momentos de experiências, cujo tratamento sociopolítico advindos de uma dada força econômica traz como perspectiva a teoria do capital humano. As ideias sobre capital humano, conforme evidencia Paiva (2001) são fortalecidas ao longo do século XX onde são compreendidas no rol dos investimentos voltados para o conhecimento, às habilidades e aptidões que permitem a ampliação da capacidade produtiva dos trabalhadores.

Diante disto, trata-se de desvelar o naturalizado quando se tem um mercado de trabalho que demanda novas ocupações aos jovens, com novos requisitos e novos perfis profissionais e uma educação que restabelece novas diretrizes de formação onde se prepondera uma formação voltada às demandas ocupacionais do mercado.

Ora, quando a teoria do capital humano compreende (dentro do que é lógico) que os trabalhadores com maior “capital humano” são mais úteis ao processo produtivo, os jovens também o são, na mesma

perspectiva em que a educação passou a ser vista como investimento para o progresso econômico.

Diante destas evidências, situa-se adiante, no **capítulo cinco**, as discussões e contextualizações sobre as trajetórias da pesquisa que discute tanto a *metodologia como estudo* no sentido de debater as escolhas epistemológicas do método histórico dialético e materialista, quanto o *método como procedimento* no sentido de evidenciar os instrumentos e as amostras que caracterizam a pesquisa empírica deste trabalho.

Vejo que este capítulo situa-se como um momento de mediação entre a teoria e a prática, haja vista, que até então os capítulos anteriores estão situados no plano teórico. A partir do momento que se traz a discussão metodológica permite-se uma abertura para o firmamento dos nortes do pensamento adotado nas discussões teóricas, bem como, as orientações e contextualização dos procedimentos adotados no próximo capítulo quando se volta para a análise dos dados empíricos.

Desta forma, a metodologia também se coloca como um reforço das concepções críticas sobre a condição da juventude na modernidade. É um momento que justifica os caminhos da necessidade de uma ciência que possa compreender os sujeitos como agentes de transformação e não meros fantoches passivos numa dada estrutura social de modo que os jovens possam ser abordados como a geração mais vulnerável, porém, sob uma potência transformadora das relações sociais capitalistas.

A concepção do método dialético materialista permite compreender a relação do todo com a parte na mesma perspectiva de compreensão do universo juvenil com a amplitude das relações sociais. Ou seja, a dialética, nesta perspectiva, permite compreender as gerações na sua dinamicidade, quando se tem em vista os processos de criação e recriação das culturas geracionais juntamente com a necessidade de ressignificar as próprias recriações num movimento de aceitação e negação.

Este movimento é histórico, é materialista; e, por mais que se tenha em vista o simbólico e o subjetivo na vida dos jovens quando se situa as suas condições de vida estudantil ou profissional (como queira o capitalismo) certamente a vida destes jovens toma rumos que nem sempre está favorável a uma independência de escolhas de vida no sentido subjetivo de suas relações com a sociedade.

A subjetividade neste caso se torna perversa e sufocada quando a própria teoria do capital humano joga no plano do indivíduo jovem, mais especificamente, o jovem estudante, todo o fardo de uma escolarização pautada nas competências e habilidades do indivíduo. Se o

jovem é rico ou pobre, se é negro ou branco, se é mãe solteira ou não, se estuda em escola pública ou não, se mora na periferia ou não, para o sistema isto não importa porque o mercado deseja um jovem que saiba “aprender a aprender” e que possa ter a sua “autonomia” independente de sua condição concreta de vida material.

Então, situa-se, aqui, a necessidade de pensar os jovens em seu contexto histórico e material, quando a materialidade da vida invade não apenas o campo das exigências do mercado, mas também o campo da sua subjetividade enaltecendo-se sobre esta, restringindo-a sobre esta.

Por isso, a concepção materialista em Marx traz contribuições para averiguar as contradições que se intensificam quando a teoria do capital humano não leva em conta os processos de formação humana porque a centralidade de seus propósitos não está no humano, mas sim num material isolado das relações humanas denominado, no sentido clássico, mercadoria. E, embora parta desta lógica de fins traz os sujeitos para a lógica dos meios e os mercantilizam de igual maneira, ou seja, sem vida e coisificados.

Pais (2005) indica que uma especificidade da juventude contemporânea enquanto geração é, por conseguinte, a de viver um tempo de instabilidade e de incertezas, de tensão entre o presente e o futuro, de laços persistentes de dependência e de anseios insistentes de independência. O próprio capitalismo flexível bloqueou a linearidade tradicional das carreiras profissionais. Carreira é um caminho cujo qual parece bloqueado para um número considerável de jovens; outras vezes, surgem encruzilhadas de sentidos vários. Por isso, para o autor, os sociólogos da juventude adjetivam as transições dos jovens para a vida adulta de modo a acentuarem a sua vulnerabilidade e imprevisibilidade. (PAIS, 2005a, p. 11)

Desta forma, compreende-se que a profissionalização pela via escola-trabalho é um termo intrínseco a geração jovem sendo que para uma construção teórica da juventude requer que se situe a condição juvenil como um processo que vise sempre à busca pelo “vir-a-ser”, por um processo de formação que perpassa a vida escolar, mas que oriente para uma determinada direção.

Portanto, neste capítulo, se anuncia, também, o objetivo da pesquisa que é analisar de que forma os jovens avaliam a sua formação educativa, durante o Ensino Médio, visando identificar quais são suas críticas e expectativas existentes sobre o modelo do mercado de trabalho que tem como foco a teoria do capital humano.

Intenção de pesquisa que traz como objetivo específico 1) verificar de que forma os jovens avaliam sua situação de estudantes do

Ensino Médio (básico ou técnico), em relação às expectativas de formação profissional para o trabalho e formação humana integral, levando em consideração as vulnerabilidades, conflitos e alienações inerentes à sua condição de estudante, bem como, 2) verificar o grau de esclarecimento sobre as escolhas de formação escolar e profissional dos jovens, de Ensino Médio, atentando para as possíveis dicotomias existentes entre formação integral e formação técnica profissionalizante.

Estes objetivos situados no plano empírico se complementam com um terceiro objetivo situado tanto no plano teórico quanto empírico quando se pretendeu 3) debater as contradições presentes na teoria do capital humano tendo como foco as suas implicações na formação dos jovens do Ensino Médio tendo em vista as estatísticas que revelam as falhas da teoria do capital humano voltada à juventude brasileira.

Ou seja, os objetivos situam-se para responder como os jovens estudantes avaliam a sua formação educativa durante o Ensino Médio e qual a crítica existente nos jovens sobre o “capital humano” – que tem como foco a formação para o mercado de trabalho?

Para tanto, é crucial verificar quando e onde falamos dos jovens e não jovens e em que condições se processam a sua formação alienada ao sistema. Com isso, as hipóteses norteadoras indicam um novo “capital humano juvenil” sob a ótica da alienação em relação a sua formação escolar e humana, de modo que, a autonomia dos indivíduos jovens só é vista na perspectiva das pressões e das cobranças de uma sociedade adultocêntrica que delibera os ideais neoliberais, onde o jovem tem que se virar sozinho e ser autônomo sem condições concretas para exercê-la, porém, está longe de englobar uma autonomia no contexto das escolhas de formação, de profissionalização e de projeto de vida.

Tais hipóteses, certamente, percorrem o todo do trabalho, em cada capítulo, e em cada tema ao enunciar a relação entre “capital humano” e juventude, sem perder de vista os condicionantes da macro estrutura social, bem como, as categorias de trabalho e educação.

Sendo assim, foi necessário ouvir os jovens estudantes, uma vez que se pretende identificar suas críticas e suas condições de vida estudantil. As análises se voltam para jovens de escolas públicas do Ensino Médio nos municípios de Florianópolis e São José situados na Grande Florianópolis, SC. Optou-se por duas escolas de ensino básico da rede estadual e duas escolas de Ensino Médio com formação nas áreas técnicas da rede federal compostas pelos Institutos Federais de Santa Catarina, IFSC, onde foram aplicados 506 questionários e realizados 4 grupos focais.

A partir daí trilhou-se uma densa trajetória de análises de dados empíricos que renderam surpresas sobre a condição juvenil, bem como, constantes confirmações das hipóteses que se tinham em vista. Chegou-se, então num novo momento da pesquisa, cujas análises, se congregam no último capítulo deste trabalho: o **capítulo seis**.

Neste capítulo, inicialmente, se situou o histórico das escolas, o número de estudantes contemplados e as amostras da pesquisa, bem como, os diferenciais dos cursos de Ensino Médio entre as escolas técnicas no âmbito federal e as escolas de Ensino Médio básico no âmbito estadual.

Ali foi possível acompanhar “de perto” a realidade das dualidades de ensino presentes no Ensino Médio no Brasil no contexto das formações geral ou técnica, conforme debate teórico destacado no capítulo dois. Uma realidade que toca nas escolhas que os jovens fazem ou podem fazer. Aliás, escolhas carregadas de um mar de incertezas que geram conflitos para seus projetos profissionais tanto por parte da rede básica quanto por parte da rede profissionalizante.

A partir daí, se esmiúça outros questionamentos que acompanham a problemática norte, conforme acima indicada, quando pretendo abarcar questões sobre como os jovens estudantes definem a sua *condição de jovens* perante os requisitos para uma determinada *formação profissional*? Qual a relação entre ser jovem e ser estudante? Qual o entendimento e o sentido que atribuem os jovens sobre a sua formação para o mercado de trabalho?

Neste caso, há outra sutileza que permite compreender que, por um lado, os jovens podem até ser manipulados para suas trajetórias profissionais enquanto existir uma sociedade que impõe padrões individualistas de competitividade, por outro lado, mesmo que eles estejam confinados a estas pressões suas percepções críticas e necessidades de mudanças não estão mortas, mas sufocadas no plano de suas consciências.

As consequências, no entanto, não estão num movimento ativo e contestador, pelo menos, para os jovens do Ensino Médio. Os movimentos estudantis no interior das instituições estão fracos ou inexistentes, as vozes dos reclames se calam ou se abafam, mas, contudo, desemboca, processos de indignações, resistências passivas pelo estudo e pelo trabalho, alienações que vão desde o estranhamento com suas condições juvenis até situações que eles (os jovens) evidenciam a necessidade de fuga da realidade.

Por outro lado, a vivacidade de ser jovem, quando despreendida destas amarras institucionais estão latentes conforme a sociologia da

juventude já vem nos evidenciando. Mesmo, diante da apatia juvenil diluída nas instituições escolares e nas distopias para se construir um projeto de vida, o jovem ainda se mantém muitas vezes “em pé” quando extravasa euforia, ri, canta, festeja, se socializa em grupo, busca aventuras e alimenta a sede de ir ao encontro de algo novo que possa complementar sua identidade ou então buscar suas razões de ser.

Este enfoque, não esteve ofuscado, pois, mesmo diante de uma realidade alienada e preocupante se fortalece as necessidades de olhares mais atentos sobre as múltiplas formas das estas etapas de vida (se assim se pode dizer) que são únicas, porém, sérias enquanto estiver a mercê de formação humana num projeto de sociedade que possa requerer mudanças de valores que esteja em pauta a educação que queremos.

Desvelar estas realidades é um dos desafios deste trabalho que traz um “convite” para problematizar as condições de vida estudantil; destacar evidências empíricas rumo às conclusões que possam nos fornecer pistas para compreender as amarras, as utopias e distopias dos jovens estudantes de Ensino Médio na contemporaneidade.

E, por mais que se tenham experiências sobre estes universos serão infinitas as surpresas e mudanças que envolvem uma geração dinâmica em seus processos de desenvolvimento, sensível ao que lhe é imposto e sempre latente às possibilidades de reações inesperadas no tempo e no espaço.

CAPÍTULO I

POR UMA CRÍTICA A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: OS JOVENS E SUA FORMAÇÃO EDUCATIVA

Em suma o que pretendo afirmar é que a teoria do capital humano, principal enquadramento teórico usado para definir o sentido da relação trabalho-educação no capitalismo contemporâneo, também mudou para pior. (GENTILI, 2005, p. 47)

1. A teoria do capital humano: alguns apontamentos sobre sua ineficácia

As questões pertinentes a teoria do capital humano fazem parte de todo acompanhamento crítico deste trabalho quando se propõe a debater o tema Juventude, Trabalho e Educação. Com este “plano de fundo” procura-se esclarecer, aqui, o posicionamento teórico crítico desta teoria tendo sempre em vista a sua aplicabilidade junto à juventude brasileira.

Embora o conceito de “capital humano” tenha uma longa história apenas recentemente tem se constituído como teoria e ideologia, mais especificamente, na área da disciplina *Economia da Educação*. E foram os economistas Adam Smith (1776) na obra *A Riqueza das Nações* e Alfred Marshall (1920) no livro *Os princípios econômicos do mais valioso investimento dos capitais, os seres humanos* que deram os primeiros sinais de abordagens sobre o capital humano. (MARSHALL, 1996)

Mas, de acordo com Blaug (1985) a teoria do capital humano foi anunciada por Theodore Schultz, em 1960, e seu “nascimento efetivo” teria ocorrido em 1962 em suplemento da revista científica americana *Journal of Political Economy*, dedicado ao tema do investimento em seres humanos.

A partir disso, os estudos sobre “capital humano” difundiram-se com extraordinária velocidade, principalmente, nos Estados Unidos, mas também em outros países. O seu pleno desenvolvimento ocorreu na escola de Chicago com os teóricos da economia Gary Becker, Jacob Mincer e o já citado Theodore Schultz. (SAUL, 2004, p. 233)

No Brasil o conceito de “capital humano” reaparece nos anos 80 na mesma forma assumida nos anos 60, em especial, pelas influências

do livro de Theodore Schultz (1973) num momento em que a economia da educação ganhou maior importância no período pós-guerra em conexão com o peso adquirido pela educação como fator de desenvolvimento. (PAIVA, 2001, p. 02)

Cabe salientar que, de acordo com Saul (2004), no texto “*La pensée économique*” de Blaug (1985), as fontes primárias da teoria do capital humano estão localizadas em Adam Smith, Alfred Marshall e nos estudos de Irving Fisher, economista neoclássico americano, que a teria exposto em 1906, no livro *The Nature of Capital and Income. Reprints of Economic Classics*. Fisher teria adotado a teoria do capital de Walras, entendendo por capital todo o conjunto de riquezas existentes em um determinado tempo e que possibilitam o fluxo de serviços nesse tempo, trate-se da terra, das máquinas, das matérias primas, de recursos naturais e das qualidades do homem.

Comentando a reação positiva ao tratamento econômico da questão educacional, Blaug identificou, no fenômeno, uma espécie de revolução silenciosa processando-se rapidamente nos objetivos dos estudos sobre o crescimento econômico:

[...] a economia da educação com seu conceito de capital humano transformou rapidamente grandes áreas da economia ortodoxa, para emergir em 1960 como uma disciplina madura por seu próprio direito. (BLAUG, 1985, p. 8)

Schultz (1973) define que o “capital humano” deve incluir conhecimentos, habilidades, atitudes, aptidões e outros traços adquiridos pelo humano que podem contribuir para a produção. Assim as habilidades inatas e os conhecimentos adquiridos são, nitidamente, uma forma de capital. A formação de capital é um dos principais requisitos para o progresso econômico.

A educação, sem dúvida alguma, aumenta a mobilidade de uma determinada força de trabalho, mas os benefícios em mudar-se de lugar a fim de conseguir melhores vantagens quanto a oportunidades de trabalho (emprego) são predominantemente, senão totalmente, benefícios de ordem privada. (SCHULTZ, 1973, p.177)

Ou seja, não há dúvidas ou falta de esclarecimentos dos fins prioritários para esta perspectiva de educação. Uma educação em que o

sujeito não é prioridade, tampouco sua história e suas relações com os meios. Uma educação que legitima as desigualdades sociais e abre leque para políticas setoriais, fragmentadas e corretivas encaminhando assim os recursos públicos a serviço do lucro.

Assim, a perspectiva de “capital humano” de Schultz se tornou um estorvo no campo das discussões que visam abordar a educação na perspectiva da emancipação, uma vez que a ênfase na teoria do capital humano enfoca a educação como um produto de mercado a favor do mero desenvolvimento econômico. Além disso, tal perspectiva atua fortemente nas fases geracionais da juventude, por ser um momento propício de “aproveitamento” da *intelligentia*³ dos jovens estudantes.

Em Schultz (1973, p. 11) a teoria do capital humano implicava o aumento dos custos reais da educação, que teriam sido de três ou quatro vezes maior do que a renda do consumidor e crescido cerca de três vezes e meia a formação bruta do capital físico em dólares. Tudo em decorrência da lei do mercado, da oferta e da procura da educação. Se a educação fosse tratada como puro investimento, conforme observava Schultz, os resultados iriam sugerir que os rendimentos destinados à educação seriam um investimento bastante mais atraente do que os relativos ao capital não-humano.

Assim, o investimento em “capital humano” passou a constituir-se na *chave de ouro* para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais. Trata-se de um corpo teórico mais sofisticado do que a perspectiva psicologista da teoria da modernização, embora sua base parta desta. Assim, a teoria do capital humano passou por um intenso debate interno, particularmente na década de 60 e 70 e, ao mesmo tempo, teve um amplo uso político ideológico na definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais e regionais. (FRIGOTTO, 1998, p. 37)

Segundo Frigotto a teoria do desenvolvimento é na, verdade, mais uma teoria da modernização do que a explicação das bases e determinações materiais contraditórias em que se acentuam os processos de produção e reprodução capitalista. Resulta de uma forma de aprender a condição de classe social. (FRIGOTTO, 1994, p. 9)

A crítica⁴ a teoria do capital humano no plano internacional e nacional não é recente. É ampla e bastante complexa. No plano

³ Conforme perspectiva discutida mais adiante no capítulo 4.

⁴ Crítica que se estende com diferentes conotações seja pelo sentido da negação seja pelo sentido da adaptação.

internacional destacam-se os estudos de Harbinson & Myers (1964), Carnoy (1987), Labarca (1977) Finkel (1977) e Hirschen & Kohler (1987), Blaug (1972). No plano nacional, este debate desenvolve-se no interior do movimento de redemocratização da sociedade brasileira destacam-se os trabalhos de Rossi (1978), Galvan (1979), Arapicara (1982), Langoni (1974), Simosen (1969) e Castro (1976). (FRIGOTTO, 1996 p. 42-43)

Em 1980, Mark Blaug (1985, p. 264-6) fez uma avaliação da trajetória da teoria do capital humano. Apesar de não partir para uma crítica que visasse à emancipação pela educação o autor entendia que a teoria se encontrava em situação crítica, em virtude de não oferecer uma explicação convincente sobre a demanda privada de educação, por não examinar esquemas de financiamento da educação, não considerando a propriedade pública de escolas e universidades, por não levar em conta o papel da aprendizagem gratuita através da prática, desprezando os estímulos dos mercados internos de trabalho, por não oferecer cálculos aceitáveis a respeito das taxas de rendimento entre os diferentes tipos de investimentos na formação de “capital humano” e também em razão de que a retomada de cálculos para rever resultados contraditórios das análises terminavam por fazer degenerar o programa de investigação.

Blaug (1985) vai ressaltar a dominância do individualismo metodológico nos principais investigadores da teoria do capital humano. Ou seja, a ideia de que os fenômenos sociais podem e devem ser pensados como tendo seus fundamentos no comportamento individual, e que a formação do “capital humano” deve ser concebida em termos de decisões de indivíduos que atuam em defesa de seus interesses próprios.

A teoria do capital humano brota num ambiente onde a velocidade de crescimento impõe a cada momento de evolução uma perspectiva diferente aos cientistas sociais envolvidos na análise da sua dinâmica. As soluções surgem muitas vezes mais com o sentido de contornar questões políticas do que como uma revisão dos procedimentos técnicos e econômicos. A teoria do capital humano é um produto típico do desenvolvimento econômico americano. (SAUL, 2004, p. 258)

A partir disto cabe situar aqui a perspectiva crítica sobre a teoria do capital humano, para posteriormente compreender a juventude como um sujeito “protagonista” desta teoria. Sendo assim, temos a visão de Frigotto ao indicar que:

A ideia de “capital humano” é uma “quantidade” ou um grau de educação e qualificação, tomando como indicativo de um determinado volume de

conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento, em “capital humano” é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 1996, p. 41)

Assim, o autor coloca que a disseminação da teoria do capital humano, como panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital. (FRIGOTTO, 1996, p. 41)

Segundo Lima (1980, p.223) um dos problemas dos trabalhos na linha de Becker e Schultz é a exagerada ênfase no pressuposto de que o “capital humano” é sempre algo produzido, isto é, algo que é produto de decisões deliberadas de investimentos. Este viés que tende a superestimar a importância de investimentos em educação.

Entretanto, é perfeitamente sabido que diferentes pessoas assimilam um processo educacional que não esteja pautada apenas na educação formal. As escolas não geram meramente um produto cognitivo, mas também diferentes tipos de socialização que perpassa tanto a escola quanto a vida social.

O defeito mais sério deste modelo está em supor que dado certo nível de habilidade, indivíduos tenham a liberdade de escolher a quantidade de educação a ser adquirida: eles permaneceriam na escola enquanto quisessem até o momento em que o retorno a um período adicional na escola fosse inferior a de um investimento alternativo. (LIMA, 1980, p. 225)

Ao ter como perspectiva um “capital humano” que visa à continuidade da educação à lógica da exclusão tem-se como questionamento de partida porque certas nações acumulam capital, riqueza e outras não? Segundo Frigotto (1994) é a velha questão de Adam Smith que resulta em seu livro sobre *A Riqueza das Nações*.

Neste sentido, o autor comenta que se fixou como componentes básicos do “capital humano” os traços cognitivos e comportamentais. Elementos que assumem uma ênfase especial hoje nas teses sobre sociedade do conhecimento e qualidade total.

No contexto dos países das nações unidas chegou-se a fazer uma escala – para os cursos de formação profissional – de quanto de cada elemento, conhecimento, atitudes eram necessárias de acordo com o tipo de ocupação e tarefa. O resultado esperado era que nações subdesenvolvidas investissem pesado em “capital humano” de modo que entrariam em desenvolvimento e em seguida se desenvolveriam. (FRIGOTTO, 1994, p. 11)

Mas, o que o “capital humano” não leva em conta, é qual é sua debilidade teórica e político-prática? Por ser uma formulação que olha a relação capitalista de dentro e os sistemas como um dado resultante de perspectiva neoliberal e neoclássica de compreensão da realidade social, não leva em conta as relações de poder, as relações de força, os interesses antagônicos e conflitantes e, portanto, as relações de classe. (*ibidem*, p. 12)

A teoria do capital humano tende a professar que alguma desigualdade é *natural*, já que habilidades não podem ser igualadas. Desta forma, a escola filtra estudantes de acordo com seu *background* familiar, status econômico, e outras características que oferecem sinais que são úteis para que os empregadores possam selecionar, promover e despedir os trabalhadores. (LIMA, 1980, p. 268)

Assim as medidas sugeridas mais educação, mais escolas, mais programas de treinamento e aperfeiçoamento da mão de obra são de fácil aceitação política, por não exigirem mudança estrutural nem esforços de financiamento que recaem com mais peso em algum dado segmento da sociedade. (*ibidem*, p. 269)

Historicamente falando é preciso estar atento para perceber como se desenvolveram as propostas efetivas das políticas educacionais que têm como enfoque a teoria do capital humano, no sentido de identificar as máscaras incorporadas para os falsos propósitos de políticas democráticas no campo educacional.

Aliás, conforme comenta Oliveira (2001) a teoria do capital humano estrutura-se a partir de uma leitura do sistema capitalista na qual não se apreende que a história é feita dentro de relações sociais conflituosas, determinadas pela apropriação desigual da riqueza. A leitura a-histórica desenvolvida por estes teóricos não consegue captar que os fatos sociais não ocorrem no âmbito de particularidades individuais e não são apenas expressões de uma racionalidade humana.

A história humana há de ser compreendida por uma totalidade maior que determina o conjunto das ações dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2001, p. 3)

Em termos de formação profissional tem-se uma classe que vive para o trabalho em altos graus de desmotivações e ressentimentos pelas constantes explorações fixadas num determinado tempo em que além da jornada de trabalho ainda é preciso manter-se no jogo da competitividade por uma qualificação que não corresponde aos anseios do trabalhador, mas sim ao lucro e ao benefício do capitalismo.

Os processos crescentes de exclusão social que ocorrem hoje no primeiro mundo de forma brutal e mais perversa entre nós, levam-nos a examinar com mais cuidado a súbita valorização do trabalhador, sua qualificação, sua participação, da qualificação flexível, abstrata e polivalente. (FRIGOTTO, 1994, p. 17)

Em outras palavras, o capital humano busca otimizar tempo, espaço, energia, materiais, trabalho vivo, aumentar a produtividade, a qualidade dos produtos e, conseqüentemente, o nível de competitividade e de taxa de lucro. (*ibidem*, p. 17)

Dado os rumos e os sentidos que indicam a crítica ao capital humano, no início desta discussão, segue a necessidade de situar a juventude no contexto da teoria do capital humano, especialmente, num contexto brasileiro marcado por uma educação sofrida em seu passado e que pelas mudanças instituídas ainda deixam marcas de carências e desafios constantes.

2. Os efeitos da política do “capital humano” no Brasil e o lugar da juventude neste debate

No Brasil, os efeitos do **economicismo na política educacional**, reforçado pela ideologia do regime militar, se expressavam, negativamente, de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como “negócio”; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento; pela proletarianização do magistério público, etc. Efeitos que perduram e em muitos casos se agravam. (FRIGOTTO, 1996, p. 19, *grifo do autor*)

A análise da educação no Brasil – desde o império e a sua “boa sociedade” às *démarches* da República Velha e até os dias atuais da República – traça um quadro de extrema perversidade. Somente em

1930 se efetiva um esforço para a criação de um sistema nacional de educação, mas em 1993 o texto da nova LDB, aprova a obrigatoriedade real apenas até o quinto ano de escolaridade. (FRIGOTTO, 1996, p. 36)

Segundo Frigotto (1996, p. 39) o que torna aparentemente estranho, mas posto na matriz cultural das elites dirigentes brasileiras, sem conseguir a universalização da escola básica, já a partir do final dos anos 30, sob a tutela e subsídio do Estado foi montado um eficiente e amplo sistema de comunicação de massa, de início com a radiofusão, e mais tarde sob as sombras do regime militar, as redes de televisão. O monopólio (global) da mídia, em particular da televisão, constitui um verdadeiro poder fascista.

A década de 1980 serviu como abrigo das desigualdades sociais, vendo o alargamento das distâncias entre riqueza e pobreza. A presença maciça de órgãos internacionais, “maquiaram” a revitalização do sistema brasileiro por meio da contração de um grande número de empréstimos financeiros alimentados a altos juros, contribuindo sobremaneira para o aumento da dívida externa. (NEVES, 2005, p. 8)

No entanto, em meio às crises sociais a partir dos anos 90 uma nova categoria é incorporada ao debate da relação trabalho-educação: a tecnologia. Os temas das novas tecnologias caracterizadas como configuradoras da Revolução Industrial, as mudanças na base técnica da produção e o impacto sobre o conteúdo do trabalho, divisão, qualificação e formação humana desafia os esforços para atender as novas formas de sociabilidade do capital, a um tempo, produtoras e resultantes da crise do “modelo” fordista de desenvolvimento, e portanto, de acumulação, concentração e centralização do capital.

Dentro desta “nova ordem” os mesmos organismos internacionais (FMI, BID, BIRD, UNESCO, OIT, UNICEF, USAID), organismos regionais (CEPAL, CINTERFOR, ORELAC) técnicos dos Ministérios da Educação e de instituições ligadas à formação técnica, empresários e mesmo pesquisadores seguiam, desde o final da década de 40, o receituário do CBAI para estabelecer os fatores responsáveis pela eficiência de formação para o trabalho, a partir da década de 60 passam a obedecer ao receituário do economicismo e tecnicismo veiculados pela teoria do capital humano que submete o conjunto dos processos educativos escolares ao imediatismo da formação técnica profissional restrita.

A visão produtivista da educação empenhou-se no primeiro período, entre os anos de 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através da chamada “pedagogia tecnicista”, que procurou implantar, no Brasil, através da lei

nº 5.692 de 1971, quando se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas. No segundo período de 1980, entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. (SAVIANI, 2005, p. 23)

Sobre este aspecto, Gentili (1998) nos relata que houve, no Brasil, a difusão cuja promessa era perceber a escola como entidade integradora. Neste caso é possível perceber a *deixa* do autor ao afirmar que essa promessa atribuía ao Estado um papel central não apenas nas atividades de planejamento como também um desempenho decisivo na captação de recursos financeiros e na atribuição e distribuição das verbas destinadas ao sistema educacional. Ao fazer isso o Estado contribuía, por um lado, para o aumento da renda individual (derivada do incremento do “capital humano individual”), e, por outro, para o aumento da riqueza social (derivada de um incremento no stock de “capital humano social”). (GENTILI, 1994, p. 80-81)

Na fase de expansão do capitalismo contemporâneo (1950-1973), segundo o mesmo autor (op. cit.) se criou condições para a reformulação da promessa integradora, não apenas no plano político, mas também no plano econômico. Dessa forma, a promessa virou necessidade, principalmente pela *necessidade de mercado* de trabalho que precisava de trabalhadores qualificados. Assim, os sistemas escolares expandiram-se significativamente a partir deste período, atingindo em alguns casos um crescimento espetacular.

Com a crise global nas décadas de 80 e 90 o capitalismo avançado caracteriza-se pelo esgotamento nos sistemas de câmbio fixos, crises do petróleo, o desemprego estrutural freou e praticamente sumiu com o caráter supostamente integrador no final de século. (GENTILI, 1994, p. 81-86)

Neste contexto, cabe frisar como bem exposto por Gentili que a teoria do capital humano teve sua origem e base de sustentação numa conjuntura de desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico, conforme exposto acima, bem como pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar. Fato que acarretou, fundamentalmente durante a década de 1990, um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego. (GENTILI, 2005, p. 49)

No alvorecer de século XXI, educação, cidadania e inclusão social passaram a ser vistas não só como interdependentes aos interesses econômicos, mas como imperativos às nações. No plano dos discursos as contradições foram desfeitas e expressões antes características de reivindicações populares apareceram amalgamadas a objetivos econômicos de grupos restritos. Estavam sendo forjadas as bases do

consenso tão recomendado pelas agências multilaterais. (SHIROMA, 2000 p. 2)

Contudo, o “consenso de papel” não foi capaz de dissolver as tensões geradas por interesses antagônicos de segmentos sociais que usavam termos semelhantes com intencionalidade muito distintas. Esse transformismo no discurso do governo e de empresários gerou surpresa e suspeita. (*ibidem*, p. 2)

Com isso a autora evidencia que a noção de injustiça social também esteve presente nas chamadas “estratégias para renovação nacional” que reiteram a interdependência, em lugar de oposição, entre eficiência econômica e coesão social. A insistência nesta conexão é parte da caracterização geral de um novo discurso político centrado na ideia de inclusão, exclusão e coesão social. (SHIROMA, 2000, p. 2)

Ou seja, esta é uma constatação importante para perceber em que contexto foram sendo articuladas as políticas públicas para a juventude no Brasil ao incorporar o discurso sobre a noção de inclusão voltada para os aspectos da injustiça, da educação e da formação para o trabalho.

No relatório do IPEA sobre “Juventude e Políticas Sociais no Brasil” (2009) Regina Novaes comenta que paralelamente, o investimento em educação foi uma resposta que os estados ofereceram – com mais ou menos sucesso – para incorporação de novas gerações. A preocupação com os jovens – que não precisavam entrar precocemente no mundo do trabalho – circunscrevia-se à educação: tratava-se de desenvolver as aptidões exigidas pelo processo de qualificação da força de trabalho. (NOVAES, 2009, p. 16)

Entre as ideias para sair da crise, via de regra, gestadas em organismos oficiais e agências de cooperação internacional, reservou-se um papel à população juvenil como agente para o desenvolvimento. Tendo como referência a necessidade de crescimento econômico, naquele momento prevaleceu o enfoque dos jovens como capital humano. O que, na prática, significava responder ao desemprego de jovens por meio de projetos de capacitação ocupacional e inserção produtiva com ênfase no chamado empreendedorismo juvenil. Com este objetivo, surgiram vários programas e projetos sociais executados em parceria entre governos e organizações do terceiro setor, na grande maioria dos casos apoiados por organismos internacionais. O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por exemplo, financiou programas de capacitação de jovens em diferentes países da América Latina. (NOVAES, 2009, p. 16)

Em outras palavras, neste contexto, vem à tona o enfoque das Políticas Públicas para a Juventude. Elas são vistas como apoios

emergenciais através dos quais tanto o Estado quanto a sociedade civil direcionam suas atenções para amenizar as dificuldades que assolam a juventude brasileira.

Apesar da ação política, a questão do trabalho e da escolaridade dos jovens está condicionada pela questão social da desigualdade e da exclusão social. O dilema entre trabalhar e estudar se transforma num drama para muitos jovens que não têm oportunidade de trabalho, nem de estudo, o que exige das políticas públicas um investimento muito significativo num processo dialético de articulação de escola e trabalho. (FALEIROS, 2008, p. 79)

E, sobre esta conjuntura é Frigotto quem vai destacar em um texto intitulado *Juventude, Trabalho e Educação no Brasil* que:

Os jovens a que nos referimos nesta análise têm “rosto definido”. Pertencem à classe, ou à fração de classe “filhos de trabalhadores assalariados”, ou que produzem a vida de forma por vezes precária, por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socio-culturais e étnicas. Compõem este universo aproximadamente seis milhões de crianças e jovens que têm a inserção precoce no mundo do emprego ou do subemprego. Inserção esta que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil. (FRIGOTTO, 2004, p. 02)

Não é a toa que o crescente interesse pelas questões sobre a juventude tem sido manifestado nos programas partidários, nos sindicatos, ONGs, grupos religiosos e poder público. Qualquer programa proposto por governos, sobretudo, nas esferas estaduais e municipais, tem incorporado, ao menos em suas intenções, um significativo espaço para ações voltadas ao atendimento dos segmentos juvenis.

Segundo Wanderley G. dos Santos (1987), no Brasil a política pública social define-se como o conjunto de atividades ou programas governamentais destinados a remediar as falhas do *laissez-faire*. Para o autor é este salto analítico, que enumera praticamente, a mesma seqüência de itens classificados como “problemas sociais” – concordando com a definição ex-post e semitautológica de que a política social é tudo aquilo que tem por objetivo os problemas sociais –

independentemente dos juízos valorativos sobre a ordem social que subscrevem.

Sposito e Carrano (2003) ressaltam que tais políticas se caracterizam inicialmente por um alto grau de fragmentação e superposição, bem como pela convivência de concepções muito diferentes do que seria o problema dos jovens. Mais especificamente, observam que enquanto alguns programas incorporam a perspectiva da defesa de direitos, ancorada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), outros continuam a se nortear pela ideia de prevenir a violência e o envolvimento dos jovens com o crime.

No entanto, é importante notar que junto com a efervecência das políticas públicas para a juventude se sobressai o conceito de *capital social* paralelamente ao conceito de capital humano.

Este conceito – de capital social – tem sido usado pelo Banco Mundial com o intuito de melhorar a iniciativa comunitária, por meio do compartilhamento de visão e questões, da construção a partir de recursos internos e dos grupos existentes, da busca de alternativas para responder às mudanças constantes, do deslocamento da passividade para a ação e da melhora do controle, inclusive as normas legais. (LOEBEL, 2004, p. 5)

Os dirigentes do Banco Mundial acreditam que o conceito de capital social é uma importante ferramenta tanto para as políticas públicas quanto para a própria população e acreditam que, com o conhecimento das dimensões sociais do desenvolvimento econômico, ocorra um aumento na capacidade para o desenvolvimento e implementação de estratégias de redução da pobreza mais eficazes. (*ibidem*, p. 6)

A literatura que aborda o tema capital social, de modo quase generalizado, parte da constatação de que as variáveis econômicas não são suficientes para produzir desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente sustentável. Afirmam que o crescimento econômico não produz diretamente o desenvolvimento social; relembram que as instituições e o sistema social são elementos-chave na resolução do problema do acesso aos benefícios econômicos produzidos. (MILANI, 2003, p. 2)

Autores como Robert Putnam, James Coleman, Michael Woolcock, Henrique Rattner, Ricardo Abramovay, entre outros, tratam em seus respectivos campos de estudos, as redes de compromisso cívico, as normas de confiança mútua e a riqueza do tecido associativo enquanto fatores fundamentais do desenvolvimento da sociedade. Os

fatores de ordem social, institucional e cultural são assim reconhecidos por terem impacto direto no incremento qualitativo da comunicação entre indivíduos e atores sociais, na produção de melhores formas de interação social e na redução dos dilemas da ação coletiva. (MILANI, 2003, p. 2)

O capital social constitui-se em um enfoque relativamente recente, isto é, uma noção que busca conjugar a perspectiva das redes sociais (Wasserman & Faust, 1994) e as normas de reciprocidade associadas. A noção tem origem na sociologia, nas ciências políticas e no debate sobre o desenvolvimento promovido pelo Banco Mundial após 1995. (*apud*, LOEBEL, 2004 p. 2)

Em Putnam (2002), não há uma definição clara do termo “capital social”, podendo ser compreendido como um conjunto de variáveis “estruturais” e “atitudinais” que levam à formação de redes de cooperação visando à produção de bens coletivos e à capacidade de estabelecer laços de confiança interpessoal e de interdependência recíproca entre os habitantes. (*apud*, BARBOSA, 2011, p. 8)

A ideia de todos incluídos na comunidade global sujeitos aos mesmos riscos cria uma situação de igualdade simbólica que impõe, a todos, as mesmas responsabilidades e compromisso moral de combater a pobreza e a exclusão social. Todos foram convocados, todos são parceiros nesta mesma tarefa, empreitada mundial na qual deveriam estar igualmente comprometidos e coesos. Que racionalidade preside este discurso? Que sutileza cerze esta colcha de conceitos? (SHIROMA, 2000, p. 07)

Com isso, a intenção é pensar mais a fundo as questões pertinentes à teoria do capital humano e as demais teorias que carregam este conceito, inclusive de capital social. Além disso, trata-se de perceber conforme Shiroma (2000, p. 17) o avesso da inclusão, seu lado menos nobre e altruísta, sua articulação aos interesses econômicos e a sua função política ideológica. O discurso da inclusão dissemina a noção de risco e democratiza a insegurança, pois segundo a autora, a incerteza é “para todos”.

Assim, Barbosa (2011) comenta que a qualificação dos jovens para o trabalho não se restringe ao desenvolvimento de competências flexíveis. É preciso também o desenvolvimento de competências sociais para a criação do “novo indivíduo coletivo”, que participa e age

coletivamente por se sentir também responsável pelos problemas sociais. (BARBOSA, 2011, p. 16)

Desta forma, o risco da perda da coesão social, decorrente do aprofundamento da desigualdade social e da pobreza faz com que a teoria do capital humano seja complementada pela teoria do capital social. Ideologia esta que apaga o conceito gramsciano de sociedade civil como arena de lutas de diferentes projetos políticos e societários, ressignificado, agora, como espaço da colaboração. (*ibidem*, p. 16)

Com isso, o autor problematiza que os valores da convivência sejam apenas comportamentais e individualistas, expressos na fórmula da tolerância, que recusa os conflitos encaminhados conjuntamente na forma da luta social que são indispensáveis para a mudança da ordem social injusta, segregadora e violenta que, na prática, inviabiliza a liberdade, a autonomia e o agir comunicativo e solidário. (*ibidem*, p. 16)

Desta forma, os propósitos da teoria do capital social na perspectiva do Banco Mundial nada mais são do que uma nova roupagem a teoria do capital humano na década de 1990. Além disso, mais perverso porque se utiliza dos atributos individuais, culturais e sociais para garantir a hegemonia do capital econômico.

Por se tratar de um momento histórico diferente, uma vez que a teoria do capital humano, conforme visto, foi elaborada no interior da escola de Chicago por Schultz na década de 1960 e o documento em questão ter sido elaborado e publicado nos anos 1990, deve-se considerar tal distinção histórica. No ano de 1995 há uma ressignificação da teoria do capital humano devido, sobretudo, à reestruturação do modo de produção capitalista, chamada por muitos de “globalização”, ou seja, a expansão do capital ou a mundialização do capital. Quando se diz que há tal ressignificação fortemente presente neste relatório, não se pressupõe que houve um simples transplante, mas sim uma adaptação, uma adequação do pensamento de Schultz e de sua teoria. (RUCKSTADTER, 2005 p. 09)

Diante disto, se destaca quais considerações o relatório do Banco Mundial traz acerca das condições para o desenvolvimento econômico dos países. Segundo as análises de Ruckstadter⁵ encontra-se claramente a influência da teoria do capital humano e a crença na educação como meio de ascensão, tanto individual quanto do próprio país:

⁵ Localizado no primeiro parágrafo do quinto capítulo deste relatório.

A melhoria das aptidões e da capacidade do trabalhador é essencial para o êxito econômico numa economia global cada vez mais integrada e competitiva. Os investimentos em capital humano podem melhorar o padrão de vida familiar, expandindo as oportunidades, aumentando a produtividade, atraindo investimentos de capital e elevando a capacidade de auferir renda. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 42, *apud* RUCKSTADTER, 2005 p. 09)

Ou seja, não é fato coincidente que esta política não substitui a política do capital humano. Ao contrário ela complementa e reforça uma vez que propõe políticas corretivas e fragmentadas com o intuito de amenizar parcelas representativas dos problemas sociais, incluindo aí, principalmente aquelas referentes à juventude.

Quem nos esclarece esta relação é Rudney Santos (2008, p. 21) ao dizer que o estoque de “capital humano” que cada indivíduo possui está diretamente relacionado ao capital pessoal e ao capital social. O capital pessoal se refere ao consumo passado e as demais experiências vivenciadas pelo indivíduo, que o influenciam na determinação e formação das suas escolhas no futuro. Já o capital social, em adição, busca as ações passadas da massa dos indivíduos e a influência destas ações coletivas na tomada de decisão. Essa tipificação de capital está ligada, diretamente, à imaginação e ao planejamento do futuro.

Cabe salientar que no contexto das ações para a juventude as políticas do Estado inter cruzam-se com as iniciativas da Sociedade Civil Organizada, como por exemplo, a Fórum de Juventude, Congressos de Juventude, Secretarias e Assembléias da Juventude, Movimento Jovem, Núcleos de Estudos e Pesquisa da Juventude, Associativismo Jovem, Organização Brasileira de Juventude (OBJ), Institutos e Ongs da Juventude, e no plano da América Latina a já mencionada Organização Ibero-americana da Juventude (OIJ), entre outros. (CARVALHO, 2006, p. 168)

Começa a generalizar-se um novo modelo de políticas juvenis, mais preocupado com a incorporação dos jovens no mercado de trabalho. Uma série de programas são promovidos por organismos internacionais, como é o caso do BID⁶, de capacitação para o emprego. A dimensão que aparece como excludente é quando os jovens são vistos

⁶ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

como capital humano, para contribuir com o processo de crescimento econômico. (BANGO, 2003)

Eis, neste caso, uma questão avessa da “centralidade” do trabalho, uma vez que não seja posta no plano ontológico, mas sim no plano das necessidades do capital.

Sousa (2011, p. 9) esclarece que uma das pautas reivindicadas no discurso conservador é o trabalho. Quase todos os governos, sejam os denominados à direita ou centro, sejam os denominados de esquerda, clamam pelo trabalho, por mais trabalho. As políticas públicas salvacionistas, sejam de emergência, sejam de longo prazo, pautam seu repertório com o trabalho como centralidade.

Pois bem, estariam todos convergindo para a centralidade do trabalho e do Estado? O contexto da crise referida ao capital, para uns parecia uma marola passageira e para outros uma correção dos rumos do sistema do capital, expõe na realidade o movimento de mais um ciclo de restauração burguesa. (SOUSA, 2011, p. 12)

Sob este contexto de restauração (do capital) situa-se a teoria do capital humano que revigora seu tratamento para a educação e para as políticas públicas com olhar último a “centralidade do trabalho” conforme colocada na perspectiva neoliberal. Para que esta visão seja mantida o capital social também precisa ser incorporado neste processo como suporte à teoria do capital humano.

A juventude emerge sob um novo cenário, bem como, sob um novo tratamento porque é dela que as novas prerrogativas da visão do “capital humano” se fortalecem seja enquanto geração do presente que atende uma demanda de mercado seja enquanto geração futura que se estenderá a uma representação de classe trabalhadora.

Diante disto, se compreende a guinada no contexto das ações institucionais e políticas sobre a juventude. Na América Latina instaurou-se organismos governamentais que atendem, exclusivamente, as políticas de juventude. Um desses atores foi a Organização Ibero-americana da Juventude (OIJ), formada com um mecanismo de coordenação intergovernamental.

O Brasil ingressou na OIJ somente em 2004, pois, na década de noventa, um dos exemplos históricos mais importantes para a temática da criança e adolescência esteve e está expresso na conquista de um novo ordenamento jurídico-legal, o – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – ancorado em uma concepção plena de direitos e deveres. Embora, tenha sido um grande avanço cabe destacar que a juventude acima dos 18 anos ficou na penumbra destas ações, pois o

ECA se voltou para crianças e adolescentes até 18 anos. (CARVALHO, 2006, p. 168)

Ainda no final da década de 90, sobretudo a partir de 1997, com o assassinato do índio Galdino por jovens oriundos de camadas médias da cidade de Brasília e o crescimento das mortes juvenis por homicídios, alguns programas foram criados pelo Ministério da Justiça, especialmente destinados aos jovens. Em geral, são projetos de redução e prevenção à violência, atingindo, principalmente, os jovens moradores das periferias das grandes cidades. No término da década de 90, o reconhecimento do desemprego e a acentuação dos processos de exclusão provocam o aparecimento de programas de inclusão, em uma crise da ação do Estado com o predomínio das políticas neoliberais. (SPÓSITO *et al*, 2003)

A partir daí era preciso pensar em inclusão para o trabalho de modo que possa partir do social, do coletivo e do capital social. Mas, quando posto neste sentido, a teoria do capital social não tira o foco crítico sobre o modelo de desenvolvimento econômico e tampouco da teoria do capital humano porque não propõe nenhuma transformação que vise a uma emancipação social.

Desta forma, o capital social está a serviço do capitalismo, porém contorna outros caminhos que não são apenas econômicos ou exclusivamente de uma educação que tem seus fins mercadológicos. O capital social incorpora os princípios de políticas sociais fragmentadas e seletivas sem contemplar o todo da estrutura social. Uma perspectiva que firma o consenso através da mediação das inter-relações sociais.

Ao voltar os olhares para o processo histórico de implementação e concretização de políticas públicas de juventude, identifica-se, aqui, um desconforto causado pela visível contradição entre o discurso teórico e ideológico para a promoção da inclusão social juvenil e o cumprimento efetivo desta proposição.

No entanto, na atualidade a juventude se coloca num novo plano que demarca uma nova condição juvenil. Somente na virada deste século vêm à tona uma política clara sobre uma nova política, denominada, neste trabalho de “capital humano juvenil” onde se cria uma conjuntura de proposições específicas para as questões pertinentes à formação juvenil nas relações escola/ trabalho.

Eis um enfoque contraditório nas suas intenções de requerer um suposto “capital humano juvenil” diante da nova reestruturação produtiva sem levar em conta um passado marcado por uma educação precária e uma preparação para o trabalho capenga de estruturas

formativas das mais diversas ordens, inclusive num país de situações de pobreza, desigualdades e vulnerabilidades sociais.

Consequentemente há que se olhar para um número **significativo** de jovens das grandes capitais que foram violentados em seu meio e nas suas condições de vida, que se enquadram numa situação que, no mundo da física, se denomina *de ponto de não reversibilidade*. Trata-se de grupos de jovens que foram tão desumanizados e socialmente violentados que se tornaram presas fáceis do “mercado da prostituição infanto-juvenil ou de *gangues* que nada têm a perder, ou constituem um exército de soldados do tráfico”. (FRIGOTTO, 2004, p. 2, *grifo nosso*)

Frigotto (2004) ainda comenta que uma armadilha que tem sido imobilizadora na ação é a perspectiva da visão antinômica entre as políticas públicas estruturais e as políticas emergenciais e focalizadas. Se, de fato e comprovadamente, a tendência tem sido de políticas focalizadas, de cunho assistencialista, que atacam, de forma superficial, os efeitos da desigualdade, isto não impede que se implementem políticas redistributivas e de caráter emancipatório de grupos específicos mais violentados e, ao mesmo tempo, que se busque atacar os problemas estruturais. A perplexidade situa-se no fato de que, não há sinais claros nesta direção.

Contudo, se evidencia, no Brasil, a emergência de um público jovem que traz historicamente necessidades de políticas públicas específicas cujas pautas são a cidadania, a inclusão pelo trabalho, os direitos humanos, etc.

Mas, o desafio é perceber que a perspectiva do “capital humano” também está associada às políticas públicas de juventude quando as pautas das discussões dos organismos nacionais e internacionais se voltam, conforme evidenciado acima, para a inclusão de jovens que possam fazer parte do sistema produtivo. E, para incluí-los, as políticas públicas visam focar os jovens “excluídos” do sistema pela via dos direitos humanos, da pobreza, bem como, as demais vulnerabilidades que assolam este segmento etário.

O maior problema que cerca este debate, no entanto, se refere à maneira que se quer incluir os jovens no sistema produtivo e quais as reais conseqüências nos processos de formação humana dos jovens que necessitam ser “educados” para o mercado de trabalho. Pois, além de verificar as reais intenções das políticas para os jovens também urge a necessidade de olhar para as condições históricas, materiais, sociais e culturais da vida juvenil, especialmente, as trajetórias entre escola e trabalho.

As políticas públicas de juventude são um primeiro passo para considerar as especificidades da juventude, mas se tornam insipientes quando trazem um enfoque assistencialista vazio de propósito porque desconsidera uma ampla formação humana cuja base esteja na valorização de uma educação em que os jovens possam dar sentido para sua vida escolar e transformá-la em referência positiva para o trabalho.

3. Indagações sobre o saber escolar em tempos de reestruturação de mercado

Se por um lado o capital humano está associado ao capital social, por outro lado, também se destaca, aqui, a aproximação desta teoria com o capital intelectual. Diante das discussões acerca da educação escolar dos jovens o capital intelectual tem sido considerado pelos idealizadores neoliberais uma pauta crucial para a formação dos jovens estudantes seja pela via da escolarização básica, técnica ou superior.

Com o neoliberalismo dos anos 1980 e 1990 e o surgimento do modelo de acumulação flexível surge um novo enfoque aplicado à alocação da atividade educacional como componente da produção chamado teoria do capital intelectual numa perspectiva diferenciada da teoria do capital humano conforme indicado por Sveiby (2001).

Mas, o autor ressalta que a teoria do capital humano e a teoria do capital intelectual são como faces da mesma moeda, ao mesmo tempo iguais e diferentes: são iguais em sua lógica instrumental, nas relações de produção fundadas no antagonismo que lhes são subjacentes e são diferentes porque a expropriação é mais violenta, pela alienação daquilo que, até então, era considerado inalienável: o saber. A mudança de humano para intelectual denuncia esse processo de alienação: não é mais o homem, o capital, mas sua parte “útil”, que pode ser expropriada. O uso da terminologia “intelectual” denota maior objetivação do que o uso da terminologia “humano”, que remete à integralidade do ser. (SVEIBY, 2001)

Na época – *década de 1960* – da formulação da teoria do capital humano, o discurso hegemônico, *do mercado econômico*, apelava para a ideia de aumento da renda nacional, daí o chamado ao Estado. Já no Neoliberalismo, o apelo é à competitividade global, conduzindo à nomeação da empresa como agente de educação. Não se percebe fundamental diferença, entretanto, já que o modo de produção capitalista permanece como a base econômica. É possível afirmar que este

fenômeno representa uma estratégia de restauração de hegemonia. (*ibidem*, p. 16, *grifo nosso*)

No entanto, compreende-se, neste trabalho, que este enfoque do capital intelectual está incorporado na teoria do capital humano. Trata-se de perceber as mudanças históricas e a contextualidade em que se propaga o capital humano. Este enfoque também abarca a crítica as diferentes subcategorias presentes no capital humano, como trabalho intelectual, imaterial; e ênfase no individualismo, nas competências ou habilidades.

Sobre esta perspectiva reforça-se um repúdio à subordinação da educação aos interesses do capital, bem como, a formação dos jovens neste processo. Desta forma, o enfoque que vê o capital sobre a “intelectualidade”, nada mais é do que uma “formação” que contém “saberes” a serviço único e exclusivo do capitalismo.

O chamado Estado mínimo liberal trouxe uma conotação à teoria do capital humano no sentido de agregar a este novo contexto histórico um Estado que assume a função de tocar o projeto do “capital humano” assumindo um modelo de educação tecnicista onde se estabelece novas formações voltadas para as competências e habilidades em que o lema é “vender” ao mercado o capital intelectual.

O quadro crítico, a partir dos anos 1970, expresso de modo contingente como crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, já era uma expressão de crise estrutural do capital que se estende até os dias atuais e fez com que, entre tantas outras consequências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando recuperar seu ciclo reprodutivo, e ao mesmo tempo, repor seu projeto de dominação societal, abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho. (ANTUNES, 2005, p. 47)

Essas transformações, decorrentes da própria concorrência capitalista e, por outro lado, da própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, acabaram por suscitar a resposta do capital à sua crise estrutural. (ANTUNES, 2005, p. 48)

Assim, a ciência desenvolvida pelo capital e a seu serviço é a expropriação do conhecimento do trabalhador. Paralelamente a um pequeno número de funcionários altamente qualificados, que dominam todo o saber sobre o trabalho, se desenvolve uma imensa massa de operários desqualificados, que não dominam mais que o conhecimento relativo à sua tarefa parcial e esvaziada de significado pela simplificação do processo produtivo, cuja função é a eterna geração da mais valia. (KUENZER, 1985, p. 47)

Desta forma, há uma pedagogia para ensinar a teoria e uma pedagogia para ensinar o conteúdo do trabalho ao trabalhador, como uma forma separada da educação como um todo. Para a maioria da força de trabalho, ligadas às tarefas de execução a pedagogia do trabalho assume as características de um ensino prático e parcial de uma tarefa fragmentada, ministrado no próprio trabalho ou em instituições especializadas de formação profissional. (KUENZER, 1985, p. 48)

Em síntese, a autora nos indica que são as próprias relações de produção com sua pedagogia peculiar que ensinam ao operário como valorizar o seu saber, fazendo-o percebê-lo como insuficiente, levando-o, assim, a aspirar a posse do saber teórico, tanto de caráter profissional como de caráter geral. O operário vê nessa aquisição uma forma de superar sua condição de exploração, e tanto é procedente essa percepção que o capital procura de todas as formas controlar o acesso ao saber. (*ibidem*, p. 147)

Por outro lado, as novas exigências do mercado exigem um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional e polivalente. Um quadro que considera a educação como promotora de competitividade.

Sobral (2000) nos indica que já na década de 1990 a educação vista como competitividade possibilita ao indivíduo a condição de empregabilidade e traz para a sociedade a modernidade associada ao desenvolvimento sustentável. Enquanto o fordismo caracterizava-se pela rigidez e simplificação do trabalho, pelo parcelamento de tarefas e pela especialização do conhecimento, o toyotismo (originado no Japão), paradigma vinculado à base eletroeletrônica, tem como características a maleabilidade, a conjugação de tarefas e o conhecimento mais holístico com maior potencial de criatividade. Essas novas tendências levam a pensar o conhecimento pela interdisciplinaridade, intercambialidade e experimentação. Nesse contexto, educação e conhecimento estão muito associados ao desenvolvimento científico e tecnológico que, por sua vez, levam à competitividade.

La visión tradicional de formación laboral, que enfatizaba la formación para un oficio particular, ha sido superada. Actualmente las nociones de desarrollo de competencias, formación para la vida y desarrollo de destrezas sociales aparecen como componentes inherentes de la formación para el trabajo. (CAMACHO, 2008, p. 20)

Um dos princípios atuais do "Consenso de Washington" é de que a educação é base para o desenvolvimento⁷, ideia já vigente na década de 1970 com a economia da educação, que afirmava serem os investimentos em educação muito importantes para o crescimento econômico do país. A novidade da década de 1990 é que não é apenas a educação. Educação, ciência e tecnologia estão sendo consideradas um tripé para o desenvolvimento. (SOBRAL, 2000, p. 05)

Segundo Habermas (1994) desde os fins do século XIX, outra tendência de desenvolvimento que caracteriza o capitalismo em fase tardia vem se impondo cada vez mais: a *cientificização da técnica*. Assim, na visão do autor a ciência tornou-se a principal força produtiva do capital.⁸

É de se notar que o saber científico ocupa um novo significado em tempos de reestruturação produtiva, tendo como tendência priorizar a relação entre ciência e técnica e comumente subordinar o saber científico a técnica e a tecnologia.

Apesar de Antunes (2004) e Mészáros (2002) discordarem desta visão em que a ciência substitui o valor do trabalho, tem-se o intuito de perceber de que forma a ciência e o trabalho (ambos com seus valores no processo produtivo) interferem no processo de formação escolar dos jovens. Ou seja, é preciso estar atento às transformações do capitalismo no contexto de formação escolar e humana dos jovens estudantes.

Este questionamento se firma quando se faz necessário olhar para as especificidades do "capital humano" dos jovens e de como o mercado vem discretamente (mas intensivamente) manipulando a formação dos jovens através das teorias impostas pelo saber científico e pelo saberes escolares.

O ensino por "competências", a "sociedade do conhecimento" o "aprender a aprender" postularam uma formação em geral esvaziada de conhecimento científico e a-histórica, pois priorizam os elementos operacionais e de habilidade da atividade humana, e sendo assim fortalecem a dualidade estrutural de formação: uma para "pensar" e outra para "fazer". Assim, predomina na escola pública os aspectos instrumentais, sendo considerados como suficientes para a realização da

⁷ Desenvolvimento situado numa perspectiva neoliberal.

⁸ Antunes (2005) e Mészáros (2002) discordam da visão de Habermas (1975), quando afirmam que "a ciência é a principal força produtiva". Para Antunes esta formulação acaba por desconsiderar as relações entre teoria do valor e do conhecimento científico, ou seja, desconsidera conforme Mészáros que o trabalho vivo, em conjugação com ciência e tecnologia, constitui uma complexa e contraditória unidade.

atividade laboral e ingresso ao mercado de trabalho, em detrimento de aspectos que visem uma formação humana mais ampla, a qual exige o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. (SCHENATO, 2010, p. 20)

Esta perspectiva (do aprender a aprender) foi e é muito difundida nas instituições escolares como perspectiva pedagógica. Considera-se uma visão neoliberal que requer um olhar individualizado para os processos de ensino-aprendizagem. Pois, quando os jovens são clamados para aprender a aprender não se leva em conta suas trajetórias históricas e culturais uma vez que se está em jogo quem é o mais apto a apreender, quem possui melhores condições cognitivas ou o melhor capital intelectual.

Eis, uma forma de focar nas competências que os indivíduos (jovens) possuem no seu sentido biologizante, de modo que o mais competente aos estudos será aquele que possuir a melhor capacidade de aprender a aprender. Neste caso, se desconsidera as trajetórias vividas, sentidas e sofridas pelos jovens, principalmente, os de escolas públicas. A competitividade neste caso é bem nítida, pois se trata de uma seleção.

Além disso, Ramos (2001) afirma que as instituições técnicas atualmente fundamentam seu processo de formação de acordo com a teoria do capital humano, criando a falsa ideia de um novo profissionalismo. Ou seja, o profissionalismo é o desenvolvimento da empregabilidade. (RAMOS, 2001)

Neste sentido, todos devem ser “profissionais”, devem estar aptos, adaptados e bem treinados para as exigências do mercado de trabalho. Nesta lógica não há possibilidades de se pensar em aprendizagens coletivas e de trocas mútuas de saberes e experiências entre os estudantes ou jovens profissionais, salvo quando se tem em vista a ideia de valores empreendedores cujo determinado grupo (e não o coletivo social) deverá buscar a coesão para se chegar ao sucesso do lucro.

Este quadro, sem dúvida enfraquece a ação juvenil, e é Novaes (2009) que nos expõe que em contextos de demandas e disputas por políticas públicas para a juventude, os jovens do movimento estudantil – sem ter mais o monopólio da representação juvenil – e os jovens sindicalistas e de partidos políticos – mesmo com pouca representação numérica – têm sido desafiados a conviver e se articular com grupos culturais, religiosos, esportivos, ambientalistas, de direitos humanos, de voluntariado, assim como com jovens envolvidos em ações de pequena escala, de horizonte temporal reduzido. De fato, exibir o grau de diversidade juvenil tornou-se uma moeda de grande eficácia para a

legitimação dos espaços socialmente definidos como de juventudes, tais como redes, fóruns e conselhos locais ou nacionais de juventude. (NOVAES, 2009, p. 18)

Por isso, é preciso trazer o enfoque de quais jovens estamos falando e quais as condições de formação humana estão em questão quando se trata de um público jovem brasileiro carregado de demandas e necessidades materiais, afetivas, sociais, simbólicas, culturais, entre outras. Demandas comumente ofuscada quando se tem em vista um “capital”⁹ desejável pela sociedade burguesa. Assim, a teoria do capital humano também toca numa certa seletividade, quando convier recorrer ao *exercito industrial de reserva*.

Ao discutir o tema “Juventude, Trabalho e Educação”, Frigotto com sua crítica sempre latente destaca que a mutilação de direitos elementares da infância e da juventude, em relação aos filhos da classe trabalhadora, é uma constante ao longo da história e isto nos remete a buscar entender esta realidade no âmbito das raízes estruturais no plano econômico, político e cultural. O agravamento das condições de vida destes jovens está ligado à recusa criminosa da elite brasileira em efetivar as reformas (agrária, tributária e social) e em romper com a relação de partilha subserviente com o capital especulativo. (FRIGOTTO, 2004, p. 03)

Neste caso, o autor delimita aquele jovem de “rosto definido” pela classe trabalhadora. O jovem de vivência sofrida, com baixa escolaridade, e que requer urgentemente planos efetivos no campo das políticas públicas. Verifica-se a observação crítica do autor.

A mudança de rumo das políticas públicas para jovens da classe trabalhadora implica que sejam superadas algumas mistificações em voga dentro do credo do liberalismo conservador e de sua face atual, o neoliberalismo. O trabalho precoce de crianças e jovens e a escolaridade precária, ou a ausência da mesma, se correlacionam fortemente, mas uma não explica a outra e também não podem, linearmente, serem tomadas uma como solução da outra. Ambas têm sua determinação fundamental na origem de classe. Ou seja, os jovens que têm trabalho precoce, de baixa qualidade e remuneração, e os jovens que têm pouca escolaridade, ou estão fora da escola, estão nesta condição por serem filhos de trabalhadores com condições de vida precárias. Isso nos mostra que a tese de “empregabilidade” é falsa e cínica. Falsa porque a escola não tem, conforme visto, capacidade de gerar nem garantir o emprego.

⁹ A perspectiva do conceito de capital, aqui adotado, será discutida neste capítulo no item 4.1.

Ainda mais falsa num contexto de crise endêmica e cínica, porque culpa a vítima por ser pobre e por ter baixa escolaridade e, ainda, porque mascara a estrutura social geradora de desigualdade. (FRIGOTTO, 2004, p. 03)

Esta direção de política pública, levando-se em conta as particularidades dos diferentes grupos de jovens, pode garantir uma educação básica que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitem analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico. Formação de um jovem “técnico-dirigente”, sujeito autônomo e protagonista de cidadania ativa e não reduzido a um “cidadão-produtivo” explorado, obediente, despolitizado e que faça “bem feito” o que o mercado determina. (FRIGOTTO, 2004, p. 06)

Além disso, Nakano & Almeida (2007, p. 1087) destacam a importância de se considerar as oportunidades com que contam os jovens brasileiros de se escolarizarem, e levar em consideração as avaliações que eles realizam sobre a escola que o poder público a eles tem destinado.

Entre 2004 e 2005, parceria firmada entre o Instituto Brasileiro de Análise Social e Econômica (IBASE) e o Instituto Pólis possibilitou a realização de nova sondagem com jovens, entre 15 e 24 anos, em todo o Brasil. De acordo com a publicação, contendo resultados e análises do estudo feito, para os sujeitos juvenis pesquisados a educação escolar é uma das questões que mais os inquietam e os mobilizam, ao lado de problemas como a violência, o trabalho e a desigualdade social. (NAKANO & ALMEIDA, 2007, p. 1087)

Eles chamaram a atenção para a deterioração e a obsolescência dos prédios, equipamentos e mobiliários escolares; enfatizaram os problemas que enfrentam na relação com os professores, pois estes demonstram distanciamento ou desconsideração aos sentidos que os jovens atribuem à escola. Eles também teceram críticas para a inadequação dos currículos, as metodologias aplicadas no processo de ensino aprendizagem, os materiais didáticos e as atividades extraclasse. Eles foram além e circunscreveram, ainda, os modos pelos quais, o universo escolar produz desigualdades e discorreram sobre a inadequação da educação atual em relação às exigências do mundo do trabalho. (NAKANO & ALMEIDA, 2007, p. 1088)

Críticas como essas sobre a educação escolar brasileira, sobretudo a de responsabilidade dos poderes públicos, já se constituem material farto para se pensar questões relacionadas à qualidade da educação. A capacidade que têm muitos jovens de olhar e analisar o processo de escolarização toca a muitos de nós, agentes públicos, formuladores e gestores de políticas, atores da sociedade civil, pesquisadores e professores, porque são reconhecidos como sujeitos de direitos, com necessidades e interesses particulares. (NAKANO & ALMEIDA, 2007, p. 1088)

Desta forma, torna-se necessário estar atento sobre o que os jovens têm a nos dizer, visando não apenas relatar os problemas por eles vividos, mas estar atento criticamente sobre suas condições e situações. Eis um primeiro passo para o rompimento de uma visão adultocêntrica onde o adulto discute e avalia a condição juvenil sem uma voz ativa dos próprios jovens.

A pesquisa de opinião Perfil da Juventude Brasileira – 2003¹⁰ deixou evidente que, para os jovens os aspectos positivos de ser jovem sobrepujam em muito os negativos: 74% dos informantes declararam que há mais coisas boas em ser jovem do que ruins, contra 11% que declararam o contrário e 14% que optaram pelas duas possibilidades simultaneamente. De um lado, entre as coisas boas de ser jovem, destacaram aspectos tão variados quanto não ter responsabilidades, poder aproveitar a vida, ter liberdade, fazer amizades, ter saúde e disposição física, mas também poder estudar, adquirir conhecimentos e poder trabalhar. Sintomaticamente, quando inquiridos sobre os assuntos que mais lhes interessavam, três temas predominaram: educação, trabalho e oportunidades de cultura e lazer.

Dessa maneira, hoje está em curso um processo de mão dupla – com influências mútuas de cima para baixo e de baixo para cima –, no qual diferentes atores políticos governamentais e da sociedade civil tomaram para si a iniciativa de anunciar publicamente a diversidade juvenil, a existência de problemas comuns atuais da juventude e de propor diversificadas soluções em termos de políticas públicas. A despeito da heterogeneidade destes atores, e para além da necessidade

¹⁰ A pesquisa é uma iniciativa do projeto Juventude: Instituto Cidadania com a parceria do Instituto Hospitalidade e do Sebrae com o objetivo de verificar a visão que o jovem tem de si. Trata-se de um estudo quantitativo, realizado em áreas urbanas e rurais de todo o território nacional, junto a jovens de 15 a 24 anos, de ambos os sexos e de todos os segmentos sociais. No total foram 3.501 entrevistas, distribuídas em 198 municípios cujos dados foram colhidos em novembro e dezembro de 2003.

de reconhecimento da diversidade, o denominador comum é o direcionamento de demandas para os poderes públicos, para o Estado. É este direcionamento que amplia a agenda – e os embates – no espaço público e favorece a generalização do uso da expressão jovem como sujeitos de direitos. (NOVAES, 2009, p. 18)

Nos países da América Latina, além das contradições resultantes da combinação entre histórias recém-passadas de governos autoritários, das dificuldades de combater a corrupção endêmica até mesmo após as transições democráticas, dos efeitos de políticas neoliberais econômica e socialmente desagregadoras, os jovens desta geração juvenil são também diretamente atingidos pela perversa combinação entre a truculência do tráfico de drogas ilícitas, a intensificação do comércio de armas e a corrupção e a violência policial. (NOVAES, 2009, p. 17)

Saviani comenta que a premissa objetiva para a libertação geral da humanidade do jugo das necessidades materiais, o avanço tecnológico converte-se, sob as relações sociais de produção capitalista, em instrumento da maximização da exploração força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sob controle. (SAVIANI, 2005, p. 21)

O desemprego, desse modo, deixa de ser considerado um fator de crise (como no período anterior quando as políticas de pleno emprego eram vistas como solução para a crise) para converter-se agora em um dos elementos do processo de controle das crises que aciona o mecanismo de desaquecimento da economia como forma de mantê-la ajustada às relações sociais vigentes, comandadas pelos interesses do sistema financeiro internacional. (*ibidem*, p.22)

A educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzir ao desabrochar pleno de suas habilidades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. (SAVIANI, 2005, p. 22)

Aqui está o desafio de desvelar a realidade estrutural de ensino aos jovens, quando se verifica um exército industrial latente. Pois, as crises desta nova conjuntura assumem novos contornos, quando fazem parte de uma estratégia de manipulação e controle.

Nesta perspectiva, é Saviani (2005, p. 24) que irá inovar ao evidenciar que a política econômica mundial alterna deliberadamente períodos de crescimento e de recessão ou combina crescimento em alguns países e recessão em outros. Com isso mantém nas mãos da grande burguesia internacional o controle da situação neutralizando, em consequência, as pressões dos trabalhadores.

Além disso, o desemprego é uma ferramenta de estratificação da educação dos jovens que se encontram em processo de formação escolar e profissional via ensino seja pela educação básica, técnica, universitária, ou até mesmo pela evasão dos que não visam uma formação escolar, porém, assumem uma profissão em que a formação escolar não se torna requisito.

Neste ponto é crucial destacar que a teoria do capital humano que visa investimento em educação para fins de atender o mercado de trabalho está longe de contemplar todos os investimentos físicos, materiais e humanos para abarcar a totalidade das demandas de qualificação de ensino. A começar pelas dicotomias existentes entre investimentos na educação básica e educação técnica no Brasil.

O “investimento” em educação, com fins mercadológicos, (conforme detalhado mais adiante) é aquele que visa meramente cobrir a demanda do mercado de trabalho. A problemática maior se desenvolve quando a teoria do capital humano não consegue visualizar nenhum “investimento” que para além do atendimento das demandas consiga agregar uma formação para a emancipação plena, a formação de espírito dos jovens, de valores morais, éticos e, ainda, está longe de uma formação que permita a compreensão histórica dos jovens enquanto sujeitos críticos ao sistema e a sua vida como um todo. Esse não é o interesse da teoria do capital humano que prepara os jovens para uma sociedade competitiva e tecnicista.

Diante disto, Frigotto (1996, p. 55) destaca que no plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da “modernidade” em defesa da escola básica de qualidade.

Mas, a escola básica está longe de alcançar os mínimos parâmetros de qualificação do ensino no Brasil. Solapada em condições estruturais precárias as crianças e jovens das escolas públicas já incorporam naturalmente este descaso, que em meio a inúmeros

problemas se destacam a desvalorização do professor e a sua desmotivação para atuar no ramo da docência.

Se as questões sobre qualidade, investimentos, qualificação forem pauta de discussão somente quando se tornam um problema para o mercado como iremos pensar no problema da educação enquanto desenvolvimento humano? Que saberes se pretende recriar? Elucidar questionamentos carregados de contradições no âmbito das políticas educacionais também é um propósito deste trabalho no sentido de atentar para os verdadeiros fins de uma dada educação de século XXI.

4. O “investimento” educacional para os jovens e a contradição da teoria do capital humano

A luz deste debate é possível verificar que na virada deste milênio a escola volta-se sobre um segundo momento de *promessa integradora*¹¹. Como saída ou solução para a crise identifica-se um novo *boom* de investimentos no campo educacional pautados sobre a teoria do capital humano numa via de mão dupla, com novas necessidades de mercado e, conseqüentemente, novas necessidades de capital humano.

Sob uma perspectiva histórica, no Brasil, a expansão no ensino superior passou de 1 milhão de estudantes, em 1980, para 5, 8 milhões de estudantes em instituições públicas e privadas em 2008. Os dados do censo da educação superior de 2008 indicam que ingressaram em cursos de graduação 1,9 milhão de novos alunos, o que representa crescimento de 8,5% em relação a 2007. (BRASIL, MEC, 2009)

No que tange aos investimentos na Educação Profissional a política de expansão é indicada pelo PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), cujo objetivo é ampliar a oferta de vagas na rede federal de Educação Profissional tendo como prioridade os Territórios da Cidadania, escola de fronteira, cidades pólo com mais de 50 mil habitantes. O programa também oferta bolsas de formação nas modalidades bolsa formação estudante (Ensino Médio público), bolsa formação trabalhador, seguro desemprego e inclusão produtiva.

Com este programa a intenção do governo federal na gestão 2011-2014 é criar 8 (oito) milhões de vagas em cursos de formação técnica e profissional. Deste total 5,6 milhões de vagas são destinados para cursos de curta duração para a qualificação profissional de

¹¹ Conforme discutido acima por Gentili (1994).

trabalhadores e 2,4 milhões de vagas para cursos técnicos voltados para os estudantes do Ensino Médio, com duração de pelo menos um ano.¹²

Mas, os investimentos na Educação Profissional também provêm de outros setores. Segundo o Documento Base sobre Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (MEC, 2007) um estudo com o intuito de exemplificar superposições relativas ao financiamento da educação profissional e tecnológica, de Grabowski; Ribeiro; e Silva (2003) identificou 39 fontes públicas que financiam ações da educação profissional sem que haja uma efetiva coordenação e articulação entre os entes públicos envolvidos, implicando a existência de zonas de sobreamento, como também de lacunas na oferta da educação profissional. (*apud*, Documento Base, MEC, 2007, p. 29)

Dentre esses fundos públicos, encontram-se os recursos provenientes do Ministério da Previdência e Assistência Social que financiam os sistemas patronais de formação profissional, em especial as entidades pertencentes ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). (*ibidem*, p. 29)

Em nível de pós-graduação na América Latina e Caribe, o Brasil lidera o número de Programas de Mestrados e Doutorados credenciados, pois dos 4.071 programas existentes nos países da América Latina e Caribe 3.279 pertencem ao Brasil (80,5%), sendo 2.062 programas de Mestrado e 1.177 de doutorado. (SCHWARTZMAN, 2008)¹³

Com isso, surge no governo Lula o REUNI¹⁴. Instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 o programa visa contemplar o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão. (BRASIL, MEC, 2007)¹⁵

Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público com vista à expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos de ampliação podem ser percebidos pelos

¹² Informações coletadas do Programa de Rádio “Café com a Presidenta” em 24, out. 2011. O programa é veiculado uma vez por semana durante 6 minutos assumido desde 2003 pela rádio Radiobrás. As informações citadas estão gravadas no arquivo disponível em: <http://cafe.etc.com.br/cafe/arquivo>. Acesso em: 13, nov. 2011.

¹³ Dados com base na IESALC – Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

¹⁴ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

¹⁵ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 20, Ago. 2011.

expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012.

Na Educação Básica é importante lembrar que, em 1950, mais da metade da população brasileira era analfabeta (50,6%) e, na faixa de 7 a 14 anos, apenas pouco mais de 1/3 frequentava a escola (38,2%). A expansão se deu, basicamente, no ensino público e gratuito. O Ensino Médio, em específico, teve aceleração surpreendente a partir de 1995, o número de matrículas praticamente dobrou, alcançando, em 2009, mais de 8 milhões de estudantes. (MEC, INEP, 2009)

No entanto, se por um lado, constata-se a expansão das instituições escolares, por outro lado, não há motivos para “comemoração”, pois os números não podem falar por si só, principalmente quando se percebe que juntamente com a nova era de investimentos no “capital humano” acompanha-se os momentos mais sórdidos da crise do capitalismo.

A expansão da cobertura do Ensino Médio e o aumento de concluintes nesse nível de ensino dependem, em grande parte, da correção dos índices de repetência e evasão, que permanecem elevados. Os efeitos combinados desses dois fenômenos podem ser sintetizados na taxa de distorção idade-série. Segundo os dados coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2005, 30% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental tinham idade superior à considerada adequada. As maiores taxas de distorção foram constatadas nas classes de 5ª a 8ª séries. A taxa mais elevada corresponde à 5ª série, em que alcança 38,6%. (MADEIRA, 2006, p. 150)

Ao olhar para os jovens do Ensino Médio, as taxas de distorção idade-série alcançam 46,3% dos estudantes. Assim, o aumento da cobertura do Ensino Médio passa, necessariamente, pela redução da repetência e evasão. Tais são as resultantes dos problemas de eficiência interna que afetam atualmente a educação básica no Brasil: apenas 62% das crianças que ingressam na 1ª série podem esperar concluir o Ensino Fundamental, gastando em média dez anos nesse processo; ao passo que apenas 41,6% dos alunos da 1ª série do fundamental chegarão ao fim do Ensino Médio, despendendo, em média, 13,7 anos nesse percurso. (MADEIRA, 2006, p. 150)

Apesar do aumento de matrículas nos últimos anos para a Educação Básica, os dados retratados pelo próprio Censo Escolar de 2009, continuam sendo a de um funil, pois o sistema escolar brasileiro tem quase o dobro de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em comparação com as matrículas no Ensino Médio. No total, o Ensino Médio registra 8.357.675 alunos enquanto o Ensino Fundamental conta

apenas com 16.755.708 matrículas nos anos iniciais, ou seja, menos que o dobro do Ensino Fundamental. Mesmo caindo para 14.249.633 nos anos finais, o número de estudantes que têm acesso ao Ensino Fundamental segue muito acima do número de alunos que conseguem ingressar no Ensino Médio.

Na comparação com outros países, a falta de eficiência do sistema brasileiro fica ainda mais patente como constatado por Ferreira e Veloso (2006): a composição dos níveis educacionais e a escolaridade média da população de 15 anos ou mais (portanto, em idade de trabalhar), por diferentes países, mostram grande diversidade existente, ao mesmo tempo em que evidenciam o atraso, até quando o Brasil é comparado com países de renda per capita mais baixa. (*apud* MADEIRA, 2006, p. 153)

Além disso, Pochmann (2007, p. 02) ressalta o grave e generalizado quadro da violência nacional, cuja maior ênfase recai justamente na população com menos de 25 anos de idade, especialmente nos grandes centros metropolitanos do país. Por outro lado, ganha também destaque o conjunto dos resultados dos exames de avaliação educacional, que indica simultaneamente o avanço na taxa de escolarização acompanhado da piora na qualidade do ensino e aprendizagem dos jovens brasileiros.

Frente a isso, parece cada vez mais evidente o fracasso dos sistemas nacionais de educação e de integração social para atender à população juvenil, seja pela pulverização de ações e programas, seja pela diminuta escala relativa de atendimento, seja pela competição de políticas entre distintas esferas de governo (União, estados e municípios), organismos não governamentais (ONG's) e empreendimentos patronais associados à responsabilidade social. Ademais, cabe também destacar que os maiores obstáculos à reprodução social juvenil têm como referência a verdadeira crise que se encontra em curso na transição do sistema educacional para o mundo do trabalho. (POCHMANN, 2007, p. 03)

O aumento na quantidade de jovens se deu de forma diferenciada da evolução do restante da população, especialmente em relação ao desemprego, que cresceu muito mais para os jovens do que para as demais faixas etárias. Em 2005, por exemplo, a quantidade de jovens desempregados era quase 107% superior a de 1995, enquanto o desemprego para a população economicamente ativa do país foi de 90,5% nos últimos 10 anos. (POCHMANN, 2007, p. 03)

Eis um dos paradoxos: enquanto se visualiza políticas que visem contemplar a teoria do capital humano, sendo a juventude especialmente

o foco, se percebe que certos investimentos desenfreados não questionam o contexto estrutural vivido pelos jovens. Há aqui um descompasso entre os propósitos de qualidade de vida e formação humana com os propósitos da teoria do capital humano que visa atender as necessidades do mercado.

Ianni (2005) nos lembra que os sistemas de ensino estão sendo modificados radicalmente, desde que o Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, BIRD) inicia e desenvolve um programa de alcance mundial, propondo, induzindo e orientando a reforma dos sistemas de ensino de primeiro, segundo e terceiro níveis, em cada um e em todos os países do mundo.

Em diferentes gradações naturalmente, tendo-se em conta as peculiaridades sociais e as tradições de cada país, o Banco Mundial tem sido o agente principal na definição do caráter “economicista”, “privatista” e “tecnocrático” da reforma dos sistemas de ensino nos três níveis em curso na maioria dos países, desde os anos de 1950 do século XX e entrando pelo século XXI. (IANNI, 2005, p. 32)

Além disso, esta atenção (de investimentos) em educação não é por acaso. A presidente Dilma Rousseff afirmou em 2011 no seu discurso que “*Em dois anos, só a Petrobras vai gerar uma demanda de 230 mil técnicos em petróleo e gás*”. Com isso o governo “avisou” que também precisa de quadros preparados para atender setores internacionais de alta tecnologia que estão aqui chegando.¹⁶

Porém, a educação não é uma mera “oferta social”. Enquanto todas as atitudes de interesses na educação, sejam de expansão, crescimento ou ampliação tiverem como justificativas os interesses particulares dos grandes blocos econômicos os sujeitos nelas envolvidos não serão tratados em sua integralidade porque estarão sempre subordinados ao emblema do crescimento dos capitais econômicos. O avanço significativo numa educação emancipadora somente ocorrerá quando os sujeitos forem tratados na centralidade de um verdadeiro “investimento”.

Gentili (2005) nos traz uma analogia sintetizando o que foi exposto sobre o cenário dos investimentos em educação ao dizer que no Brasil e na América Latina, mesmo diante do aumento significativo dos

¹⁶ Discurso da Presidenta Dilma Rousseff, na cerimônia de anúncio da Expansão da Rede Federal de Educação Superior e Profissional e Tecnológica em Brasília/DF em 18 de agosto de 2011. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/i>. Acesso em 25, Ago. 2011.

índices de escolarização, os dados não conseguem firmar uma correlação direta entre educação e desenvolvimento:

A América Latina é a região mais injusta, mais desigual do planeta. Uma região que hoje possui o maior número de pobres de toda a sua dramática e colonial história: mais de 210 milhões de pessoas vivem (ou melhor, sobrevivem) abaixo da linha de pobreza. Em outras palavras, hoje, a metade da população latino-americana é pobre. Pior ainda: a metade dos latinos americanos abaixo da linha da pobreza são crianças ou jovens com menos de 20 anos, ao mesmo tempo metade das crianças e jovens encontram-se nessa situação.¹⁷ (GENTILI, 2005, p. 57)

Se a promessa da teoria do capital humano fosse minimamente compatível com a realidade latino-americana, o aumento nos índices de escolarização deveria ter promovido um correlativo aumento na renda dos mais pobres, diminuindo a disparidade endêmica que caracteriza a desigual distribuição da riqueza na região. (*ibidem*, p. 58-59)

Assim, Gentili (2005) nos indica que os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais “educados”. “Educados” num sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas; oportunidades e qualidades que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que eles têm para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania.

A tecla tão batida da defasagem dos professores é outro ponto que aponta as contradições dos investimentos em educação, principalmente a educação básica da rede pública que possui os menores salários no Brasil. Dado o histórico menosprezo desta categoria, não precisando voltar muito ao tempo, em 2011 os professores de vinte estados e mais o Distrito Federal paralisaram suas atividades para exigirem o cumprimento da lei que regulamenta o piso salarial definido por lei federal.¹⁸

¹⁷ Os dados indicados pelo autor são da pesquisa: Panorama Social da América Latin 1999-2000, Cepal, Santiago de Chile.

¹⁸ Dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE – (2011)

Essa interpretação pode ser reforçada quando se observa que embora os governantes brasileiros mostrem-se preocupados com a problemática social, as despesas brasileiras na área social são muito tímidas se comparadas às efetivadas para saldar os débitos com credores externos e internos. Em muitos momentos, o investimento para saldar os débitos com a dívida externa (juros e amortizações) chega a ser dez vezes maior que o orçamento do Ministério da Educação. (OLIVEIRA, 2009, p. 59)

Comparando-se os gastos do governo federal com Educação aos efetivados para saldar a dívida externa, entende-se o motivo pelo qual a crise na educação agudiza-se, sem que possa ter a certeza de que se livre do fardo de uma dívida que se mostra eterna. (OLIVEIRA, 2009, p. 59)

Se considerar que há o crescimento da dívida bem como dos recursos destinados ao seu pagamento, sem que haja paralelamente um crescimento maior da riqueza produzida no país – Produto Interno Bruto, PIB –, evidencia-se que não se encontra distante de inviabilizar qualquer projeto social que pressuponha a ampliação do investimento do poder público. (OLIVEIRA, 2009, p. 60)

Neste sentido, os “investimentos” em educação reduzem, ou mesmo abandonam, os valores e os ideais humanísticos da cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis, de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado. (IANNI, 2005, p. 33)

No contexto das discussões sobre os “investimentos”, também se situa o debate para fora das instituições de ensino, onde os jovens se deparam com outros modelos de investimentos não tanto materiais, mas, de manipulação, persuasão e de alienação presente no cotidiano e na sociedade como um todo.

Ianni (2005, p. 33) nos traz como exemplo os “meios de comunicação de massa”, a indústria cultural, as corporações da mídia. São poderosos agentes culturais que influenciam decisivamente a educação, a socialização, compreendendo indivíduos e coletividades.

Esta compreensão, sem dúvida, traz um tratamento específico ao público jovem que possui uma relação intensa com a mídia e com a indústria cultural que também é manipulada conforme os anseios do mercado capitalista. Aos jovens restam as tentativas constantes de inculcar uma lógica narcisista, individualista e consumista.

Pensar nas múltiplas formas de “investimentos” educacionais é perceber o que está além dos muros da escola e o que se reflete no

interior da mesma. Muito provável que as melhores intenções de “investimentos” educacionais sejam aquelas que mesmo priorizando as demandas institucionais e locais de ensino ainda se atenta as dinâmicas da sociedade.

Embora as necessidades humanas complementam-se com as necessidades materiais, investir em educação também é possibilitar a desmistificação dos diferentes mundos que invadem as escolas, inclusive uma reflexão crítica sobre as marcas de um senso comum que entende que basta uma determinada verba ou uma determinada pintura nas paredes das escolas para acreditar no investimento da educação. Por isso, a primazia do capital (inclusive o imaterial) precisa ser superada para possibilitar verdadeiros investimentos que partam para o humano e que toque apenas no humano. Para isso a compreensão de “capital” se torna fundamental.

5. A compreensão do conceito de capital no contexto das relações sociais

Em meio aos diversos capitais possíveis de se apontar (humano, social, intelectual, econômico, cultural entre outros) se faz necessário estabelecer o ponto de partida de compreensão do conceito de “capital” neste trabalho. Na obra “Trabalho Assalariado e Capital”, de Marx (19??), tem-se em o seguinte pressuposto:

O capital não consiste só de meios de subsistência, instrumentos de trabalho e matérias-primas, não consiste só de produtos materiais; consiste em igual medida de valores de troca. Todos os produtos de que consiste são mercadorias. O capital não é só, portanto, uma soma de produtos materiais, é uma soma de mercadorias, de valores de troca, de grandezas sociais. (19??, p. 27)

As relações de produção na sua totalidade formam, portanto, aquilo a que se dá o nome de relações sociais que permite compor a sociedade num determinado momento histórico. Por isso, Marx (19??) vai dizer que o capital é uma relação de produção da sociedade burguesa.

Ou seja, na produção os homens não atuam apenas sobre a natureza, mas, também uns sobre os outros. Produzem numa atuação

conjunta ao trocar suas atividades umas pelas outras e, só no seio destas ligações e relações sociais se efetua a ação humana sobre a natureza.

Então, qualquer conceito que se agrega ao capital será levado para o contexto das relações sociais de produção, inclusive, o “capital humano” cuja base se encontra nos princípios de formação escolar para o mercado de trabalho.

Além de situarmos o conceito de capital no contexto das relações sociais, cabe frisar que no contexto econômico Marx também traz duas distinções do capital: o *capital constante* e o *capital variável*¹⁹. No entanto, a crítica ao capital é voltada, neste trabalho, para o capital humano estabelecido no contexto das relações sociais.

A partir destas considerações passa-se a analisar a definição de capital em Schultz:

O conceito de capital, tal como utilizado neste estudo, consiste de entidades que têm a propriedade econômica de prestar serviços futuros de um valor determinado. Esse conceito não deve ser confundido com o de capital como uma entidade fungível. (SCHULTZ, 1973, p. 53)

Assim, o autor menciona que a característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. “*Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo.*” (Schultz, 1973, p. 53)

No entanto, no decorrer deste trabalho, apresenta-se o desacordo com esta perspectiva. A análise crítica sobre volta às evidências de que esta forma de capital humano escraviza o humano em sua própria condição de “produtor de capital”. A possibilidade de uma relação natural e espontânea com as suas potencialidades de espírito, de técnica ou de conhecimentos é inexistente, porque sobre este modelo o que prevalece são as pressões para a produção de um capital que não se

¹⁹ O capital constante é a parte do capital que se converte em meios de produção e que não altera sua grandeza de valor no processo de produção, e o capital variável é o capital convertido em força de trabalho e que muda seu valor no processo de produção, reproduzindo seu próprio equivalente e produzindo um excedente, a mais valia. (MARX, 1983, p.171)

encontra no homem, e que não diz respeito ao homem, mas sim ao lucro do capital econômico.

Ao contrário o humano é apenas um mecanismo fazedor de riquezas que são transpostas para um capital externo as suas vivências e relações sociais. Quando não há retorno e se percebe que todas as energias investidas em si mesmo não alcançam nenhuma realização e satisfação enquanto sujeito coletivo, certamente, inexistirá um investimento a favor de si mesmo. Neste caso, o investimento no humano se esvazia porque mesmo que parta dele não se volta a ele enquanto último fim de intenções e enquanto preocupações acerca de suas vivências e trajetórias de vida – trata-se de um capital humano sem que haja o humano no centro das proposições.

Neste caso, situa-se criticamente de que forma Schultz (1973, p. 29) faz a aproximação conceitual entre capital humano e capital não humano. Sobre o ponto de vista da ciência econômica o autor busca inovar o conceito e comenta que os economistas clássicos nos levaram por uma estrada errada quando Adam Smith e David Ricardo apontaram o rumo à pressuposição da homogeneidade de capital. Eles tomaram (segundo o autor) a quantidade de terra como fixa por natureza, embora uma longa controvérsia houvesse se instaurado, relativamente, a como se devia lidar com as diferenças na qualidade das diferentes áreas de terra.

Os trabalhos sobre a teoria do capital humano propuseram tornar claro que os investimentos em assuntos escolares, no treinamento realizado no trabalho, na saúde, na informação de emprego e na migração possibilitaram a produtividade de valor das capacidades adquiridas do homem, em levarem ao desenvolvimento de medidas de mudanças na qualidade do trabalho que podem ser quantificadas. Além disso, quando passam a lidar com melhorias no fator qualidade, os trabalhos relativamente ao capital humano são substancialmente mais adiantados aos que dizem respeito ao capital não humano. (SCHULTZ, 1967, p. 26)

Assim, começando com Adam Smith e Ricardo, a análise econômica saiu dos trilhos, não por causa da mutação técnica per se, mas como consequência do fracasso em reconhecer a diversidade nas formas de bens de capital reproduzíveis, qualquer que fosse o estado da tecnologia. A suposição de que a tecnologia permanece imutável, constante, não oferece uma

fundamentação para a teoria que a liberta da heterogeneidade de capital. (SCHULTZ, 1967, p. 30)

Desta forma, não é de se surpreender a aproximação que Schultz faz entre o humano e o não humano, dada a consequência de uma sociedade contemporânea em que o fetiche da mercadoria oculta à essência das desigualdades sociais humanizando objetos e mercadorias e tratando mulheres e homens trabalhadores como objetos.

Schultz (1973) comentou que os economistas sempre souberam que as pessoas são partes importantes da riqueza das nações, mas, que não puseram em relevo que as pessoas investem em si mesmas e que tais investimentos são muito grandes. (p. 32)

Diante desta menção, de Schultz, aos clássicos da economia (Smith e Ricardo), é possível perceber que o conceito de capital em Schultz visa se ampliar para o humano. Neste caso, a crítica, deste trabalho, recai justamente sobre este tratamento dado ao humano como um “bem capital” com necessidades de investimentos que não são voltados para um benefício coletivo.

Agregado a estas concepções é inevitável falar de valor. Sobre as perspectivas aqui expostas Marx define que o valor dos meios de produção é, pois, conservado pela sua transferência para o produto. Este transferir dá-se durante a transformação dos meios de produção em produto, no processo de trabalho, ou seja, é mediado pelo trabalho. (MARX, 19??, p. 42)

A partir destas considerações Marx vai situar sua visão sobre o valor ao dizer que:

[...] abstraindo da sua manifestação apenas simbólica no signo de valor, existe apenas num valor de uso, numa coisa. O próprio homem, considerado como mera existência de força de trabalho, é um objeto natural, uma coisa, ainda que coisa viva e autoconsciente, e o próprio trabalho é exteriorização coisal daquela força. Quando se perde o valor de uso, também se perde o próprio valor. (MARX, 19??, p. 43)

Então, o modo de produção capitalista só é possível graças à transformação do trabalho humano em mercadoria e a sua exploração. A mais valia, base da produção do capital, é trabalho humano expropriado e não pago. Em diferentes formações sócio-econômicas se viu diferentes

formas de exploração do trabalho humano, mas a forma descrita neste trabalho é específica e característica do modo de produção capitalista.

A partir disso, se compreende que o “capital humano” é sempre algo produzido. E, neste caso não se trata apenas de investimentos pessoais no grau de educação dos indivíduos como queira a teoria do capital humano. Pior que isso, é a ilusão de achar que investir materialmente e simbolicamente em educação agrega valores para um suposto desenvolvimento humano.

A partir desta perspectiva a única forma possível de falar em capital é quando podemos associá-lo com a emancipação social dos sujeitos. Caso contrário, faria pouco sentido questionarmos que tipo de capital pretendemos ter para nossa sociedade, uma vez que o capital esteja sempre a mercê do lucro e da mais-valia, seja ele humano ou não humano.

Por outro lado, cabe questionar sobre que tipo de relações sociais é possível almejar quando se quer pensar num desenvolvimento humano cujas relações sociais partam dos princípios de coletividade de modo que estejam acima dos princípios individualistas e de competitividade, tão comuns na perspectiva da teoria do capital humano.

Em outras palavras, o investimento no humano em si é falso porque se trata de um investimento que reflete único e exclusivamente nas relações sociais de produção voltadas para o aumento constante do capital não humano em benefício de uma minoria elitizada.

Eis o cerne da questão que Schultz não quer considerar. No que tange a uma visão emancipadora do humano, nem Schultz, nem os clássicos da economia se preocuparam em colocar o humano a frente do capital econômico, pois priorizaram uma atuação individualista de homens e mulheres “adaptados” e “desmotivados” aos princípios da competitividade para o mercado.

A competição que perpassa as relações sociais para o capital foi apontada por Marx, na mesma perspectiva da concorrência ao afirmar que:

[...] se o capital cresce rapidamente, incomparavelmente mais depressa cresce a concorrência entre os operários, isto é, tanto mais diminuem, proporcionalmente, os meios de ocupação, os meios de subsistência, para a classe operária, e, não obstante, o rápido crescimento do capital é a condição mais favorável para o trabalho assalariado. (MARX, 19??, p 35)

Os vínculos entre educação, trabalho e produção têm sido postos, comumente, pela literatura, em termos de demandas e qualificação de valores, saberes, competências e subjetividades esperadas ou exigidas do trabalhador pelas transformações no trabalho. (ARROYO, 1998, p. 152)

Assim, em meio ao caos, o trabalho como princípio educativo está situado, conforme o autor, em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia, e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo das preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador. (*ibidem*, p. 152)

Segundo o autor se toda ação formadora se dá em uma relação entre pessoas, se nela se expressam homens e mulheres, estes não podem ser vistos como meros pacientes da ação formadora ou deformadora das tecnologias, da reorganização dos processos de produção e trabalho. As pessoas são sujeitos que se expressam nesta materialidade, que entram nela com suas matrizes culturais, suas histórias pessoais, suas representações, e valores, sua subjetividade, sensibilidade, afetividade e emoção, sua condição humana. (ARROYO, 1998, p. 164)

E isso remete a própria definição de trabalho. Como as perspectivas conceituais são múltiplas, visando um enfoque mais idealizador, tem-se a visão de Antunes (2004) ao dizer que o trabalho tem, em sua gênese, seu desenvolvimento, seu ir-sendo, seu vir-a-ser uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo. (p. 142) *O trabalho é, portanto, um momento efetivo de colocação de finalidades humanas, dotado de intrínseca dimensão teleológica.* (p. 168)

Ao pensar no trabalho como princípio educativo requer que se pense numa formação escolar cuja busca pelo conhecimento prático, teórico, de vida ou até mesmo técnico esteja pautada num desejo natural de apenas apreender um saber pautado na coletividade e no reconhecimento da história dos sujeitos nela envolvidos.

Aqui, toca um ponto crucial aos jovens que pela sua natureza possuem motivações próprias de querer buscar o novo. Esta busca se refere ao seu desenvolvimento enquanto um sujeito que se socializa com o outro e que a partir destas relações firma uma identidade.

O problema maior é quando as relações sociais de produção já começam nos bancos da escola, pois, apesar dos jovens não possuem

clareza sobre seus rumos para o trabalho os mesmos entendem e percebem, de modo cada vez mais intenso, os princípios da competitividade, da busca por um lugar que tira o lugar do outro diante de uma sociedade que valoriza as coisas em detrimento do humano.

Assim, ao falar de trabalho no contexto da formação do jovem percebe-se que a dimensão teleológica assume um papel central no processo de construção de identidade juvenil marcada tanto pela coerção quanto pela adaptação ao sistema.

Desta forma, o jovem consegue apenas visualizar um fim: o trabalho adaptado ao sistema. Esta visualização começa pela instituição escolar de modo que não se perceba o processo de uma formação (e não apenas um fim). Uma formação que corresponda a uma educação integral do ser, onde não se fortaleça o “jogo” das competências, mas, a sua condição histórica, cultural e social.

Nestes termos, a problemática ocorre quando o jovem assume as finalidades tecnicistas do trabalho, principalmente na perspectiva do seu “vir-a-ser”, mas não consegue definir com clareza estas finalidades na sua trajetória de estudante, tampouco criar uma consciência crítica sobre a sua condição de sujeito.

Contudo, há que se pensar que “investimentos” pretende-se dar aos jovens pela via da educação e do trabalho. Trata-se de definir os rumos que se quer dar e quais as finalidades que se pretende alcançar com os mesmos. Enquanto os sujeitos não forem diretamente contemplados, não há como afirmar que existe de fato algum tipo de “investimento” que possa ser chamado de investimento humano e que possa garantir a emancipação e os princípios de igualdade e liberdade.

Por isso, *capital* é um termo clássico associado ao próprio capitalismo. E, também por isso o desafio maior é pensar numa formação que possa permitir a valorização das relações sociais associada às possibilidades de trocas de valores éticos e coletivos.

Tais valores também tocam na importância das Ciências Humanas no processo de formação educativa para os jovens. Mas, esta formação não pode ser encarada como um capital porque subentende a necessidade de uma formação crítica sobre o mundo em que vivemos, sobre os rumos que queremos e sobre uma escola que possa permitir reflexões que compreendam as dinâmicas sociais e as possibilidades de mudança para além de uma formação mecanicista cujo único foco possa ser o diploma a qualquer custo.

5.1 O capital humano em Schultz: qual é o valor econômico da educação?

É inegável que Schultz, o fundador da teoria do capital humano, disseminou com intensa aceitação, pós anos 1960, o *valor econômico* da educação. Mas, dada esta constatação qual seria este valor? Como devem ser classificados os componentes da educação para a teoria do capital humano?

Conforme já enunciado, neste trabalho, a educação, para Schultz (1973), representa, sob o viés econômico, um conjunto especializado de atividades que tem como objetivo extrair de uma pessoa algo potencial e latente para prepará-la para uma profissão por meio de instrução sistemática.

As escolas podem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria. (SCHULTZ 1967, p. 19).

A partir disso, Schultz (1967) considera que as despesas com a educação devem ser levadas em consideração, no sentido de perceber que o componente de produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumentam futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em outros bens de produção.

A satisfação que as pessoas obtêm da instrução é o componente da despesa. Ela é formada de valores associados à educação, que não são para Schultz (1967), via de regra, vocacionais, ocupacionais ou profissionais. Ou seja, a educação é um bem de consumo e é considerada como um bem mais durável do que a maioria dos bens permanentes.

A partir disso, o autor considera que sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É, segundo o autor, um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola. Pode-se dizer, então, que a capacidade produtiva do trabalho é, predominantemente, um meio de produção produzido.

Nós produzimos, assim, a nós mesmos e, neste sentido, os “recursos humanos” são uma consequência de investimentos entre os quais a instrução é da maior importância. (SCHULTZ 1967, p. 25).

Eis, a clara pretensão de uma teoria que visa um investimento voltado para a condição individualizada dos sujeitos onde a instrução ou a aprendizagem não contemplam nenhuma possibilidade de trocas coletivas e de mediação do conhecimento porque o que está à frente é a capacidade de cada um “investir em si mesmo”.

Este investimento está associado às questões de eficiência. Schultz mencionou estar consciente que o termo “eficiência”, no âmbito educacional, evoca o técnico em eficiência, desprovido de respeito pelo fator humano no aprendizado e com uma exagerada atenção ao modo porque as salas de aula estão arrumadas. A adoção dos acessórios mecânicos de ensino e outras modificações de estrutura e equipamento, ainda permanecem. (SCHULTZ 1967, p. 28).

Mas, de que adianta este “reconhecimento” se o norte de suas propostas é colocar os sujeitos como fonte humana de renda para o enriquecimento da economia? Qual o lugar das necessidades humanas que não se assemelham as necessidades de competitividade?

Schultz não responde a este questionamento porque sua teoria não contempla esta necessidade, pois suas questões estão pautadas nos ideais neoliberais sobre a educação através de outro questionamento: “*Como poderemos avaliar a eficiência do ‘produto’ que possamos identificar e medir?*” (SCHULTZ 1967, p. 28).

Esta perspectiva não é difícil constatar na atualidade, principalmente, quando a educação é tratada como um número e não como um bem de qualificação para a vida. Este número é pauta das preocupações das referências que cada país possui sobre o índice de analfabetismo, sobre a evasão escolar, sobre o número de instituições escolares, sobre o número de profissionais que possam atender as demandas de trabalho, entre outros.

No entanto, ainda fica ofuscado pelos índices de desenvolvimento humano o que se entende por analfabetismo, quais as razões das evasões escolares e como relacionar ensino democrático com o aumento do número de instituições escolares.

Segundo o autor a intensificação do ensino através da instrução para o consumo, é dividida segundo aquelas que atendem o consumo presente e as que atendem o consumo futuro. E, somente quando a instrução aumenta a produtividade e os lucros futuros, poderão ser as suas contribuições consideradas como um dos fatores de crescimento econômico computado. (SCHULTZ 1967, p. 55)

A partir disso, Schultz (1967) situa que uma das funções do sistema educacional é agir como um dispositivo para descobrir e selecionar o talento potencial e, por conseguinte, a instrução aumenta a

capacidade de adaptação das pessoas, face às flutuações das oportunidades de emprego, associadas ao crescimento econômico.

Quando se quer falar de uma educação humana que permite compreender um aprendizado intencional e coerente com suas necessidades e trajetórias históricas e culturais, certamente, não será nesta proposta (de capital humano) que se encontrará a referência para tal, pois se trata de uma visão arcaica (mas não menos intensa) sobre a educação que ainda persiste no sistema educacional atual.

Pois, o modelo educacional que ainda persiste, em tempos atuais, é aquele que mostra que o ensino não é para todos, mas sim apenas para quem possui o tal “talento potencial”, porque estes terão mais condições de adquirir um melhor posto de trabalho e uma possibilidade de mobilidade social. Já os demais não saberão ao certo o que realmente é um ensino democrático que pretende ser (com base na legislação da LDB) para todos com as mesmas condições justas de despertar determinadas potencialidades nos estudantes.

Com isso, evidencia-se a contradição de um modelo que ainda se pauta na teoria do capital humano e que se propõe investir em educação apenas quando a economia necessita que se invista. Se para a economia é viável uma escola a mais no interior então se pensa em investir naquele local, se para a economia é viável investir no lazer em um determinado momento então se traz estas propostas.

Contudo, é evidenciado em diferentes momentos, neste trabalho, que o problema maior não é o investimento em si, mas sim a desconsideração das relações humanas neste processo como possibilidade de permitir um modelo de ensino que motive os jovens aos estudos, à socialização e à preparação para atuarem criticamente (e não adaptados) na sociedade e no mercado de trabalho.

Schultz (1963, p. 58) afirma *que realmente uma das funções da educação é atender as solicitações de um país*. Mas, em que momento o autor questiona qual seria a função do Estado em garantir uma educação digna a seu povo? Nenhum, porque a teoria do capital humano, mesmo trazendo o humano em seu termo, não parte da base das necessidades históricas, políticas ou culturais dos sujeitos. Por isso, a seguinte ênfase adotada, atualmente, tanto pelo Estado quanto pela economia:

Os níveis de instrução, que se têm elevado, rapidamente, estão sendo investigados para conhecimento do efeito que possam ter sobre a produtividade do esforço humano. A contribuição da pesquisa universitária, à ciência e à tecnologia,

também está sob investigação a fim de se conhecer em que medida pode ser considerada uma fonte de crescimento econômico. (SCHULTZ 1967, p. 59).

Uma das grandes contradições desta teoria é achar que pela visão economicista existe de fato um “capital humano” *per si*. A contradição está ao identificar que o humano em si não é capital, mas um meio de somar aos outros bens de produtividade, tais como, as estruturas, os equipamentos e os inventários.

Eis, uma problemática constada através desta exterioridade do capital que fortalece os vínculos para uma vida alienada a partir do momento que o humano não se reconhece como humano.

6. O colapso do capital humano pela alienação

Parece contraditório falar em colapso do capital humano quando se fala em tempos de hegemonia do capital. Mas, por outro lado, parece mais contraditório, ainda, identificar o capital humano em tempos de crise na educação.

Nenhuma pessoa em sã consciência negaria que a educação está, hoje, em crise. No entanto, a natureza desta crise está longe de ser objeto da concordância de todos. (MÉSZAROS, 2006, p. 272)

A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto dos processos dos quais a educação formal é uma parte constitutiva. A questão central da atual “contestação” das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente “o tamanho das salas de aula”, a “inadequação das instalações de pesquisa”, etc., mas a razão de ser da educação. (MÉSZAROS, 2006, p. 275)

Se nem tudo é o que parece ser, onde está a educação ideal que não faz parte desta teoria (do capital humano) confirmada pela educação neoliberal? Esta é uma resposta um tanto desafiadora que embora ainda seja complexo indicar na prática, exatamente o que poderia ser, ainda, é mais possível dizer o que ela não pode ser.

Assim como a história, o próprio ser humano é uma possibilidade. Ninguém nasce bandido, ninguém nasce santo. Ninguém nasce sequer humano (no sentido de um ser dotado de inteligência, racionalidade e subjetividade). Melhor do que falar de natureza humana, portanto, é falar de condição humana. (GENTILLI & ALENCAR, 2007, p. 99)

Neste contexto, cabe falar da condição humana juvenil, no sentido, de procurar evidenciar as especificidades que demarcam sua condição de vida enquanto geração. Tais condições vão penetrar tanto a condição do homem *sui generis* quanto a condição de uma fase de vida, então, denominada juventude.

Se de uma forma ou de outra indicamos a hipótese que percebe o jovem (humano) alienado ao seu mundo, no âmbito dos estudos sobre a sociologia da juventude, é necessário discutir a configuração da alienação na vida dos jovens quando se trata de analisar as trajetórias da escola e do trabalho. Com isso, se percebe que a alienação juvenil é a primeira vista sobre a ótica dos primeiros sinais (na trajetória das gerações) de estranhamento com a realidade do mundo do trabalho.

Pois, quando temos o tema juventude e educação, veremos que, no âmbito das trajetórias escolares, o despertar para a vida em sociedade começa, com a entrada na adolescência, e, na maioria dos casos, sobre o ponto de vista “idade escolar” (embora ainda não enrijecido enquanto categoria) ocorre a partir da entrada (ou não) no Ensino Médio.

Pois, é neste momento que o jovem irá se deparar com as possibilidades ou não formação futura, se quer ou não fazer vestibular, se pode ou não escolher quando e onde estudar, se quer ou não trabalhar, se possui condições ou não de estudar, se está ou não motivado a estudar, etc. São momentos marcados por uma dada *condição juvenil* que irá demarcar, inevitavelmente, a sua relação entre Escola e Mercado de trabalho.

Segundo Abramo (2005) a noção de condição juvenil está vinculada, “ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico-geracional”. Já a situação juvenil “revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc”. (ABRAMO, 2005: 42)

No entanto, partindo das análise sobre a condição juvenil, as dimensões históricas dos jovens representam tanto os momentos em que se acentuam as crises de alienação humana juvenil, quanto às possibilidades concretas de desprendimento da alienação humana, inclusive, quando se considera as potencialidades reivindicatórias e revolucionárias dos mesmos.

Para Mészáros (2006), estudioso da teoria da Alienação em Marx, o conceito de “alienação” é um conceito eminentemente histórico. Se o homem é alienado, ele deve ser alienado com relação a alguma coisa, como resultado de certas causas – o jogo mútuo dos acontecimentos e

circunstâncias em relação ao homem como sujeito dessa alienação – que se manifesta num contexto histórico. (MÉSZÁROS, 2006, p. 40)

Tomando como partida o próprio Marx, Mézáros (2006) indica que:

[...] o conceito de alienação compreende as manifestações do “estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo”, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre *homem-humanidade e homem e homem*, de outros. (MÉSZÁROS, 2006, p. 20)

A juventude, porém, se coloca, em relação à escola e ao trabalho, alienada em relação a outros homens: os adultos. Se ela possui um caráter genérico da alienação que é comum a todo homem, também possui uma especificidade deste estranhamento *sui generis* em relação à natureza e a si mesmo.

E, é sobre estes estranhamentos específicos da juventude que se pretende evidenciar, no decorrer deste trabalho, indicando as tensões de transição da infância para a vida adulta, as pressões demarcadas no âmbito da qualificação profissional que começa a se intensificar no Ensino Médio definindo e indefinindo suas trajetórias de vidas demarcadas na escola e na sociedade como um todo.

Por isso, quando falamos que perdura uma crise geral na educação há de convir que a juventude, também, está em crise. Neste universo juvenil, os processos de alienação são dialéticos porque se considera tanto a alienação como consequência da crise de condição que está nos homens quanto o começo da intensificação desta crise pela juventude nos momentos que se acirram os objetivos e as pressões advindas do modelo de capital humano vigente nas instituições escolares.

Esta especificidade é originada historicamente com o próprio surgimento e reconhecimento conceitual de juventude no século XX (conforme veremos no capítulo IV), de modo que os reflexos da teoria do capital humano na condição de vida juvenil encontram-se associados à alienação dos jovens com os estudos.

Por isso, se parte do pressuposto que há uma alienação juvenil que traz uma especificidade para o universo da própria vida juvenil que carrega expectativas de atuação para o mercado de trabalho. Este olhar para as gerações também permite dizer que se, por um lado, nos tornamos alienados, porque a sociedade aliena os homens e as mulheres, por outro lado, é preciso estar atento sobre as diferentes formas de

manifestações destas alienações nas trajetórias de vida dos sujeitos jovens que começam com o despertar das necessidades de formação escolar para o mercado de trabalho.

Para Duarte (2004) quando Marx procura entender o que é a essência humana a resposta que encontra para a pergunta formulada é o trabalho. O conteúdo da essência reside no trabalho. Mas, quando Marx vai à realidade histórica social, só vê essa essência - ao contrário de Hegel – por seu lado negativo. O trabalho que ele encontra na existência real, concreta, do homem é justamente o trabalho alienado. (DURTE, 2004, p. 28)

Mas, ao olhar a condição dos jovens (e não a essência) diante dos seus processos de alienação com o trabalho se verifica dialeticamente que a alienação também começa a dar seus sinais pela via escolar quando se projeta a preparação para o trabalho. Esta preparação representa, para o modelo de capital humano, a busca competitiva pelos títulos que representam conclusões formalizadas das etapas do ensino (Ensino Médio, vestibular, ensino superior, especializações...).

Estas etapas também carregam tensões e alienações com o estudo. Principalmente quando ampliamos, aqui, a noção de trabalho para o âmbito destas preparações, ou seja, o estudo como forma de trabalho humano, o trabalho imaterial (conforme veremos mais adiante).

Associado a perspectiva da alienação Duarte (2004) menciona que o produto das ações humanas é visto pelos próprios seres humanos como se fosse comandado por forças da natureza, como se tivesse vida própria. O autor refere-se à secularização do fetiche como um fenômeno da sociedade capitalista

Entre os muitos fetichismos produzidos por essa sociedade temos, o da individualidade. No caso do fetichismo da individualidade, o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e auto-educativo, deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas, e em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. (DUARTE, 2004, p. 10)

Mesmo que o fetichismo da individualidade surja em nome da liberdade individual, como é o caso das várias formas assumidas pela ideologia liberal, o seu resultado é a negação da liberdade. (*ibidem*, p. 12)

Esta negação é sentida pelos jovens quando se vêem confinados a uma “ordem” distante de suas necessidades geracionais de ser e viver como jovem, de modo que não haja um sofrimento antecipado para pensar no trabalho de forma angustiante, estranhada, com medos e

expectativas ansiosas de seus futuros. Mesmo, que haja naturalmente as incertezas, comuns a vida juvenil, ainda há que se pensar nas crises mais agudas.

Por isso, a necessidade de um olhar específico sobre a apatia generalizada dos jovens pelos estudos, principalmente, quando já se aponta, no Brasil, a escassez de mão de obra qualificada em diversos setores do mercado de trabalho. A falta de ofertas não é, necessariamente, o principal problema para os jovens, mas sim, a precarização das condições de estudo, a precarização do trabalho assalariado, bem como, as condições motivacionais para querer almejar um determinado posto no mercado de trabalho.

Sobre estes aspectos os jovens se encontram em crise de formação humana. Uma crise de cunho social, político, ético e subjetivo que traz seus reflexos para a totalidade das relações entre sociedade e trabalho e que define as primeiras impressões do que é se deparar com uma vida juvenil alienada à vida estudantil, porque é pelo caminho escola -trabalho que os jovens se deparam, sentem e refletem os primeiros “sintomas” (se assim se pode dizer) da alienação.

Então, a hipótese de que os jovens são alienados com o estudo é apenas a ponta do *iceberg* para pensarmos na educação e na sociedade que queremos. Esta ponta é de extrema urgência porque traz o debate das gerações que configuram esta sociedade. A geração jovem, certamente, é a potencialidade para pensar os processos de alienações mais amplos, bem como, pensar que é pelas gerações mais novas que perpassa o cerne das pretensões do que pode ser a educação e qual caminho possível para chegarmos ao trabalho como um princípio ontológico do ser.

Por isso, Marx questiona radicalmente a explicação da natureza humana dada pelos economistas políticos. Consequentemente, a economia política não pode conceber a interconexão essencial entre a propriedade privada, a ganância, a separação do trabalho, capital e propriedade de terra, de troca e concorrência, de valor e desvalorização do homem, de monopólio e concorrência, etc. de todo este estranhamento e o sistema de dinheiro. (MÉSZÁROS, 2006, p. 137)

Na visão de Marx, o homem não é, por natureza, nem egoísta, nem altruísta. Ele se torna, por sua própria atividade, aquilo que é num determinado momento. E assim, se essa atividade for transformadora, a natureza humana hoje egoísta se modificará, de maneira correspondente. (ibidem, p. 137)

Esta dinamicidade permite situar a educação de jovens (e crianças) no topo das preocupações voltadas para a necessidade de

desalienação humana. Quando a educação perde, em tempos atuais, seus rumos éticos e políticos, ela permite a abertura para um jovem desconectado de suas capacidades ontológicas, de projetar suas trajetórias de vida pela via escolar de maneira consciente, social e livre.

Contudo, o que se sabe é que educar hoje é tão difícil quanto necessário. Educar mais do que nunca é acumular saber para humanizá-lo, distribuí-lo e dar um sentido ético, isto é, solidário, cuidadoso com a dignidade do ser humano e do mundo. (GENTILI, 2007, p. 100)

E, a partir desta constatação se reforça, sobre o ponto de vista esperançoso, a visão de Gentili & Alencar (2007) ao dizer que o poder hegemônico no mundo não tem, nem terá nunca a última palavra. No seio do próprio império crescem forças e formas de resistência que investem uma nova ordem e novos poderes constituintes, construtivos, inventivos, inovadores.

Contudo, a crise (no sentido do colapso) tanto da educação quanto do trabalho é um sinal de uma falsa hegemonia dos princípios teóricos do capital humano. A vigência e a permanência deste modelo na sociedade nos servem para refletir mais a fundo os instrumentos capengas que o sistema busca recorrer para sanar suas próprias falhas. Quer dizer: investir nos estudantes alienados, investir nas desmotivações, investir em qualificações para os desqualificados, investir num falso coletivismo para manter o espírito empreendedor, investir no humano para desumanizar.

De um jeito ou de outro estamos adoecendo, pelo trabalho, pelos estudos, pelo falso lazer, pela ausência de sociabilidade e coletividade, pelo medo, pela violência, pela agressão ao meio ambiente, pela falta de saúde do corpo, pelas explorações da alma e da mente.

A insistência neste modelo não percebe que o meio mais valioso para a mais valia é o trabalho humano. Porém, os processos de alienação (que começam a dar sinais nos bancos de preparação escolar) estão trazendo um trabalho definitivamente doentio e com conseqüências infinitas, tanto para os sujeitos quanto para a economia capitalista.

7. As perspectivas da formação juvenil: para além da mera profissionalização de mercado

Qualquer tentativa de abordagem sobre a inserção dos jovens no contexto escolar implica em falar sobre uma determinada *formação*, seja ela, ideal ou alienante, unilateral ou omnilateral, integral ou

fragmentada, subjetiva ou objetiva; principalmente quando se pretende dialogar a condição juvenil em tempos contemporâneos.

Ao buscar uma atualização sobre os temas que envolvem os processos de formação escolar dos jovens é comum deparar-se com debates, em muitos casos, descompromissados com uma perspectiva clara sobre o contexto que se pretende abordar a formação humana juvenil, muitas vezes, associada a um imbricamento de questões sobre “desenvolvimento humano”, “formação humana”, “socialização profissional”, “agência”, “formação para a cidadania”, “formação profissional”, “processos de aprendizagem”, entre outros.

Assim, entre as diversas temáticas que se propõem dialogar com a condição juvenil no contexto da educação e trabalho as escolhas das categorias tem sido um fator preocupante na medida em que se obscurecem os próprios enfoques que se pretende adotar. Desta forma, antes de falar sobre as possíveis perspectivas, se verifica abaixo as possíveis definições sobre a formação humana.

A formação humana, para Kant, inclui a disciplina que é vista como negativa porque “*impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se de sua humanidade*” (Kant, 1996, p. 12); e inclui a instrução ou a cultura – “*pois que assim pode ser chamada a instrução... Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem.*” (*idem*, p. 16)

Assim para Kant (1996) a cultura abrange a instrução e vários conhecimentos e talvez, por essa razão, ela envolve um trabalho professoral de informação, que o autor denomina de escolástico e de direção, de *governança* ou de guia para a vida. Tudo isto é formação humana, ou educação. A formação humana torna o homem humano. A formação é constituidora da humanidade no humano. Há germes de humanidade necessários para desenvolver e cultivar. “*A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade.*” (KANT, 1996, p. 12)

Para Severino, a ideia de formação é, pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. (SEVERINO, 2006, p. 2)

Por outro lado, diferentemente de Severino (2006), Ivo Tonet (2006) questiona se, na atualidade, realmente é possível falar em formação humana integral. Para ele a formação humana integral exige o acesso aos bens materiais e espirituais necessários à plena realização dos indivíduos. Porém, as formas de sociabilidade existentes no capitalismo implicam a exploração do homem pelo homem e a consequente desigualdade social, não permitindo assim, essa formação integral. (TONET, 2006, p. 10)

O autor destaca que formar para a cidadania não é formar para a emancipação humana em sua plenitude. Desta forma a emancipação humana plena só pode se realizar para além do capital, então, hoje, a educação integral, na forma como ela é possível, implica o compromisso com a luta pela construção de outra sociedade. (TONET, 2006, p. 16)

Com isto o autor quer dizer que é preciso ter clareza do que significa uma sociedade plenamente emancipada. Em segundo lugar, é preciso conhecer a realidade social concreta, aí estando implicadas a história da humanidade, a forma capitalista da sociabilidade e a natureza da crise por que ela passa hoje, bem como seus rebatimentos sobre a realidade mais próxima na qual se atua. (TONET, 2006, p. 19)

No caso da sociabilidade capitalista é a centralidade do trabalho abstrato que permite entender a subordinação da formação cultural/espiritual/humana aos imperativos da produção da riqueza e, portanto, a impossibilidade de uma autêntica formação humana integral. (TONET, 2006, p. 12)

Nela proclama-se o direito de todos a uma formação integral. Mas, de um lado, a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitariam essa formação e, de outro, essa mesma formação é definida privilegiando os aspectos espirituais: formação moral, artística, cultural, intelectual. (TONET, 2006, p. 13)

Por outro lado, a propriedade privada, com a divisão do trabalho, também deu origem ao fenômeno da alienação, do qual participam não apenas os explorados, mas também os exploradores. Os explorados, por motivos óbvios. Os exploradores, porque o seu acesso à riqueza acumulada pressupõe uma relação que reduz à desumanização a maior parte da humanidade. (TONET, 2006, p. 12-13)

Assim, o autor nos evidencia as dicotomias indicadas acima, onde se tem tanto um ideal estabelecido sob a forma de um dever-ser quanto uma realidade objetiva que segue caminhos próprios, inteiramente contrários às prescrições desse ideal. A teoria pedagógica tradicional, que se prolonga com muita expressividade até hoje, pensa que essa contradição entre ser e dever-ser é algo natural, que não pode ser

inteiramente eliminada. Por isso, na visão do autor a busca eterna de melhorias seria o caminho para tentar harmonizar o ideal com a realidade objetiva. (TONET, 2006, p. 15-16)

Desta forma, deixando de lado uma visão romântica de formação humana plena e adotando uma perspectiva de buscas concretas que visem alcançar uma formação emancipada dos sujeitos envolvidos tem-se em vista um *processo* de formação que busca perceber criticamente o homem como um ser social que é produto das relações concretas e históricas.

O pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. (MARX & ENGELS, 1974, p. 27)

Assim, a formação humana se dá nas relações que os seres humanos estabelecem, uns aos outros se fazendo, mas ninguém se fazendo sozinho, solitariamente. A formação humana, nesta perspectiva, é solidária: ela se dá nas interações sociais que incluem necessariamente as relações produtivas. Estas interações sociais incluem a transmissão, para as novas gerações, “de uma soma de forças de produção” e de uma “relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos” que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescrevem a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial. Mostra que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias. (MARX e ENGELS, 1974, p. 56)

Para Frigotto a educação é vista como processo de formação humana sendo sua definição entendida como:

[...] prática social que se define, nos múltiplos espaços da sociedade, na articulação com os interesses econômicos, políticos, culturais dos grupos ou classes sociais. A educação é, pois, compreendida como elemento constituído e constituinte crucial de luta hegemônica. (FRIGOTTO, 1996, p. 21)

Ao conceber a educação como um “fator econômico” o autor analisa o contexto em que a educação é alçada ao status de capital

humano, elemento específico da teoria conservadora do desenvolvimento. Ou seja, a educação e a formação humana se voltam para as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que o capitalismo vier a assumir. (FRIGOTTO, 1996, p. 30)

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados, e quando isso ocorre agride-se elementarmente a própria condição humana. (FRIGOTTO, 1996 p. 31-32)

Por outro lado, François Vatin (1999) examina o modo como a noção de formação se insere na teoria econômica neoclássica moderna e projeta um contexto doutrinário propiciatório do desenvolvimento do culto que liga todas as dimensões sociais do conhecimento e do processo de aquisição desse conhecimento. De acordo com esta orientação, a formação passa a ser avaliada não por suas virtudes, mas por se transformar no dado decisivo do emprego. Daí resulta a dominância no debate, tanto nas empresas quanto nos governos, do problema da necessidade de adequação formação/emprego. (*apud*, SAUL, 2004, p. 262)

Na avaliação de Vatin, a teoria neoclássica coloca o mercado de trabalho como lugar de um enfrentamento entre a oferta de trabalho (que emana dos indivíduos) e a demanda de trabalho (que deriva das empresas). As características da oferta e da demanda são dadas por antecipação a esse enfrentamento. Tomando-se em conta como variável que importa, no caso, a correspondente à profissão, o mercado de trabalho se apresenta como um vetor de competências adquiridas e de competências requisitadas. A problemática da adequação formação/emprego emerge quando se passa do quadro lógico da economia pura para o quadro de uma economia aplicada ou da economia social (Walras). (*ibidem*, p.262)

Ao trazer a discussão sobre trabalho e educação para a juventude surge, então uma necessidade de estabelecer parâmetros epistemológicos para pensar a condição juvenil na contemporaneidade, tendo sempre em

vista os objetivos norteadores da pesquisa. Diante disso, elenca-se, para fins didáticos, dois binômios: o da formação humana e o da formação profissional.

Fernando Fidalgo conclui que a educação profissional da classe trabalhadora não se destina exatamente à formação para o trabalho em suas formas mais sofisticadas, mas ao subemprego, às formas precarizadas e degradantes e a relações profundamente desiguais, à acentuação da assimetria capital-trabalho nas relações de produção. (FIDALGO, 1999, p. 19)

A visão de Schultz, teórico do capital humano, fortalece uma educação precária porque visa um individualismo de habilidades desconectados da realidade, pois para ele a educação é compreendida com o intuito de:

[...] revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática. (SCHULTZ, 1973, p. 18)

Os jovens sem dúvida se tornam alvo deste processo por considerarem latente em suas fases de vida todos os dispositivos e habilidades para contribuir alienadamente com o avanço do capital. Percebe-se que o termo profissão também está na base que define a educação como “capital humano” em Schultz.

Pois, ao tentar dar ênfase no plano da formação humana para além da mera busca pela profissionalização, inevitavelmente, se depara com a profissionalização como um componente definidor da própria condição juvenil em tempos de reestruturação produtiva. Ou seja, se de um lado permanece o arraigamento da profissionalização que interfere na condição juvenil, por outro lado, há a formação humana presente no contexto das relações sociais e geracionais.

Assim, para não cair no mito da formação plena a *formação humana* é compreendida, aqui, sob a ótica da socialização humana, no sentido de preparação do espírito humano para os múltiplos desafios e obstáculos gerados pelas sociabilidades no interior do capitalismo. Por outro lado, a *formação profissional* ou a profissionalização juvenil é um termo mais técnico que visa um processo de qualificação profissional arraigado aos ditames do mercado capitalista. O almejo das futuras

profissões e a preparação para inserção no mercado de trabalho é uma das fortes evidências que determina a condição do jovem enquanto sujeito em processo de formação profissional.

Ou seja, não é possível reduzir o debate apenas no âmbito da profissionalização, pois se faz necessário criar pontes que permitam identificar os caminhos interpostos para um modelo educacional que não interfere apenas na profissão, mas na vida do jovem como um todo, ou seja, em sua formação humana. Desta forma, no campo dos estudos da sociologia da juventude é preciso trabalhar melhor estas diferenças, ao perceber que a profissionalização, vista em si, é meramente o “capital humano” enquanto que a formação humana permite pensar criticamente, para além das abordagens economicistas do capital humano, nas possibilidades ou limitações de humanização do sujeito jovem.

E, se nos moldes do capitalismo atual toda profissão nos remete a uma formação voltada às demandas do capital, não seria custoso perceber as formações e socializações presentes no contexto cultural, linguagens, símbolos e códigos, sem deixar de perceber toda a crítica voltada ao sistema.

Considerando que, a educação é mais que uma forma de investimento do capital, pois traz em seu cerne como configuração principal, o desenvolvimento do conhecimento produzido pelos seres humanos tendo a formação omnilateral como princípio filosófico objetivando suas aplicações sociais nas relações de produção política, sócio cultural, científica e econômica, se faz necessário negar dialeticamente a concepção neoliberal da educação que se transformou em mais um elemento de fortalecimento do modelo da política econômica capitalista implantada nos e pelos países em desenvolvimento sócio econômico. (FILHO, 2010, p.3)

Analizando o campo político ideológico, é preciso entender que o investimento em “capital humano” no processo educacional está associado ao fator da produtividade para o desenvolvimento econômico. Esse fator torna-se primordial para compreender a educação na atualidade pela análise da incorporação do sentido do trabalho ao processo de formação humana, estabelecendo a crítica política ao determinismo reducionista do investimento em educação a serviço do interesse econômico. (*ibidem*, p. 4)

Pensar na formação das novas gerações também implica em pensar na revolução no campo educacional em que possa negar as políticas educacionais contingenciais de governos associados aos empresários e preconizar o valor do ser humano acima de um mero instrumento de fonte de investimento capital.

CAPÍTULO II

ESTUDO, TRABALHO E COMPETÊNCIAS NA FACE DOS DILEMAS ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E TÉCNICA-PROFISSIONAL NO BRASIL

“Um esquerdismo infantil impenitente julga que no fundo a educação pública, a saúde pública, a previdência social e outras instituições estruturadoras das relações sociais são apenas uma ilusão e contribuem para reproduzir o capital.”
(OLIVEIRA, 1988, p. 21)

1. As faces do trabalho: O estudo como forma de trabalho para os jovens

Diante das análises pertinentes às questões sobre a profissionalização e formação humana do jovem torna-se imprescindível abordar questões sobre o trabalho, não em sua forma puramente conceitual e teórica, mas discutir categorias-chaves que permitam situar historicamente as influências do trabalho atual no contexto de formação escolar juvenil.

Na literatura identifica-se o debate relacionado à centralidade do trabalho no mundo atual, sendo longa as discussões sobre esta questão, como por exemplo, Antunes (2002a), Frigotto (1996), Habermas (1994), Offe (1989). No entanto, interessa discutir aqui de que maneira as questões sobre o trabalho e a sua centralidade perpassam os momentos de formação educacional dos jovens, bem como, os de formação humana cujo “desenvolvimento” humano não se confunde com as perspectivas teóricas neoliberais.²⁰

²⁰ Ou seja, diferentemente de uma concepção de desenvolvimento humano que tem como princípio um progresso social, político e econômico pautado na lógica do mercado, aqui o desenvolvimento humano é distinto porque compreende, sob a perspectiva de Vygotsky, um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamentos de fatores externos e internos e processos adaptativos que superem os impedimentos que a criança encontra. O pressuposto básico é que a constituição do ser humano se dá no encontro com o outro social reconhecendo que o desenvolvimento se dá ao longo do tempo num processo de construção mediante trocas do sujeito como o meio social. Neste processo o homem interfere de modo ativo sobre o mundo. A história como movimento

Contudo, visando buscar semelhanças sobre o atual contexto do trabalho e os processos de formação profissional juvenil, identifica-se *a priori* um ponto em comum: a crise²¹ do trabalho no atual contexto capitalista junto às crises de formação profissional dos jovens.

Segundo Antunes (2002a) quando se tematiza a crise da sociedade do trabalho, parece decisivo recuperar a distinção marxista entre trabalho concreto e abstrato, onde segundo Marx:

Todo trabalho, é de um lado dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso. (MARX, 1988, p. 54)

Para Antunes (2002a, p. 84) ao deixar de lado o caráter útil do trabalho, sua dimensão concreta, resta-lhe apenas ser dispêndio de força produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada. A dimensão concreta do trabalho é inteiramente subordinada à sua dimensão abstrata.

Cabe notar que, segundo Antunes, a crise do trabalho abstrato somente pode ser entendida, em termos marxianos, como a redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto. No entanto, é possível perceber duas maneiras distintas de compreensão da chamada *crise da sociedade do trabalho abstrato*: aquela que acha que o ser que trabalha não desempenha mais o papel estruturante na criação de valores de troca e na criação de mercadorias (que nega o caráter capitalista da sociedade contemporânea), e aquele que critica a sociedade do trabalho abstrato pelo fato de que este assume a forma de trabalho estranho, fetichizado e, portanto, desrealizador e desefetivador da atividade humana. (*ibidem*, p. 85)

A pontualidade de Antunes está na discordância sobre as teses que alegam o “fim da centralidade do trabalho”, pois, para o autor o

contraditório constante do fazer humano, no qual a partir da base material, deve ser compreendida toda a produção humana. (VYGOTSKY, 1991, p. 97)

²¹ A crise - do latim *crisis* e derivado do grego *krisis* segundo o dicionário etimológico (Cunha, 1982) é compreendida como desequilíbrio, estado de dúvida e incerteza bem como, denota tensão e conflito.

trabalho entendido como plataforma da atividade humana permite instaurar uma nova sociedade com a eliminação do trabalho abstrato e a manutenção do trabalho concreto. Neste caso, o trabalho abstrato é posto como sinônimo de trabalho estranhado e fetichizado. (*ibidem*, p. 90)

Neste sentido, a automação, a robótica, a microeletrônica, enfim a chamada revolução tecnológica tem um evidente significado emancipador desde que não seja regida pela lógica destrutiva do sistema produtor de mercadorias, mas sim pela sociedade do tempo disponível e da produção de bens socialmente úteis e necessários. (*ibidem*, p. 93)

Portanto, trata-se de uma crise da sociedade do trabalho abstrato cuja superação tem na classe trabalhadora o seu polo central. Uma sociedade fundada no trabalho concreto supõe a redução da jornada de trabalho e a ampliação do tempo livre, ao mesmo tempo em que supõem uma transformação radical do trabalho estranhado em um trabalho social que seja fonte e base para a emancipação humana, para uma consciência omnilateral. (*ibidem*, p. 88)

Então, quando se fala da juventude diante de seu processo de formação humana e profissional, se fala do jovem como estudante. O estudo passa na vida do jovem como um processo de sociabilidade sob a lógica da racionalidade do mundo produtivo. O estudo ligado à qualificação humana e, portanto, ao mundo da escola e do trabalho, embora possa possibilitar uma formação ampla sobre a vida humana, ainda encontra-se arraigado às teorias do sistema que impõe seus currículos.

E nesta perspectiva, o estudo (nos moldes que se apresenta) direciona os jovens ao adestramento e a incorporação da lógica concorrencial do mercado. Desta forma, o estudo dos jovens não se reduz apenas a um processo de formação e qualificação, mas a uma forma contemporânea de trabalho humano.

O jovem enquanto categoria socialmente construída incorpora para sua formação profissional os compromissos impostos pela lógica do mercado. Frequentar a escola e buscar uma determinada qualificação são questões inevitáveis, porém, muitas vezes desprovidas de uma reflexividade por parte dos jovens, prevalecendo, assim, as pressões e exigências de formação impostas pela sociedade.

A flexibilização, o *just in time*, o aproveitamento do tempo livre e demais características que configuram a era pós fordismo e taylorismo, perpassam inevitavelmente na vida do jovem estudante definindo o sentido do trabalho para ele.

Ao entrar no Ensino Médio o jovem começa a trilhar as formas de profissionalização. É o momento em que começa amadurecer a ideia de

pensar ou não no vestibular, nos tipos de cursos, enfim nas suas escolhas que podem estar ligadas à formação técnica ou geral ou então a decisão de fazer apenas o Ensino Médio por conta de desmotivações relacionadas às diferentes ausências de estrutura para prosseguir com os estudos.

Assim, o estudo é uma forma de trabalho que possibilita, para além do chão da fábrica, pensar o trabalho num sentido mais amplo sem deixar de levar em consideração as formas alienantes e fetichizadas do trabalho nas sociedades contemporâneas.

Com isso, há que se levar em conta o trabalho não assalariado, o trabalho que depende força intelectual onde a força física também se encontra presente naquelas horas de estudos adentrando a madrugada. Um trabalho que depende crises e dificuldades materiais (transporte, alimentação, aquisição dos símbolos e códigos impostos pelo capitalismo) bem como os desafios para poder querer, poder saber o que quer e poder prosseguir com os estudos.

Antunes (2004) em sua obra “Os sentidos do Trabalho” traz, numa perspectiva marxista, uma noção mais ampliada do trabalho na sociedade contemporânea ao frisar a “classe-que-vive-do-trabalho” no sentido de defender a existência da classe trabalhadora, na contramão dos autores que defendem o fim das classes e o fim do trabalho.

Mas, porque não dizer que os novos tempos configuram a “classe que vive *para* o trabalho” e não apenas *do* trabalho? Embora o autor comente a defesa das múltiplas formas de trabalho, inclusive o trabalho doméstico (das donas de casa), que não é uma forma remunerada, ainda assim não considerou a condição dos estudantes ou qualquer outro “aprendiz”. Verifica-se o debate do autor.

A classe que vive do trabalho, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho. Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho... No entanto, o entendimento que fazemos de Marx não se restringe ao trabalho manual direto (ainda que nele encontre seu núcleo central), incorporando também formas de trabalho que são produtivas, que produzem mais valia, mas que não são diretamente manuais. (ANTUNES, 2004, p. 102)

Diante disto o autor incorpora, que a classe-que-vive-do-trabalho engloba também os trabalhadores improdutivos, que não se constitui

como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais valia... *Essa noção ampliada nos parece fundamental para a compreensão da classe trabalhadora.* (ibidem, p. 102-103)

Após tomado este caminho, no sentido de relacionar a condição dos jovens estudantes com as categorias do trabalho sob a perspectiva do trabalho como princípio educativo Saviani (1996) complementa as presentes reflexões e deduções ao trazer do campo educacional a noção de *trabalho não material*.²²

O autor explica que para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o trabalho não material associado ao aspecto do conhecimento das propriedades do mundo (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Trata-se da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Como se trata da produção do saber, obviamente a educação se situa nesta categoria do trabalho não material. (SAVIANI, 1996, p. 16)

Ao buscar compreender de que maneira o trabalho está incorporado na condição de estudante considera-se que sua condição implica uma condição de trabalhador, o que torna pertinente verificar de que maneira este debate teórico contribui para compreender a condição do jovem estudante em seus momentos de formação humana.

É importante perceber, também, que classe social é uma categoria que cruza as definições da juventude contemporânea, porém não se reduz a ela, pois a condição juvenil em seu sentido amplo também engloba aspectos que relacionam os jovens como um modelo cultural, político, histórico e social.

E, se for para identificar a classe como componente de uma condição específica da juventude o enfoque aqui dado está posto no contexto juventude e trabalho. Portanto, quando se dialoga com a amplitude do trabalho, conforme Antunes (2004) é necessário pensar criticamente na juventude enquanto produtora de relações sociais,

²² Não pretende-se com isso entrar nas discussões contemporâneas sobre o trabalho imaterial, mas sim evidenciar o estudo escolar dos jovens como forma de trabalho “não material”. Autores como Michael Hardt e Antônio Negri (2005) evidenciam a hegemonia do trabalho como produto imaterial, como a informação, o conhecimento, ideias, imagens, relacionamentos e afetos. Porém, não se adentra neste debate e tampouco se afirma a superação da concepção materialista nas relações de trabalho.

conhecimento e aplicabilidades futuras em prol das exigências do mercado.

Neste caso, é o próprio Antunes que esclarece ao dizer que “a classe trabalhadora hoje, *exclui*, naturalmente, os gestores do capital, seus altos funcionários, que detém papel de controle no processo de trabalho, de valorização e de reprodução do capital no interior das empresas e que recebem rendimentos elevados. Exclui também, os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural proprietária.” (*ibidem*, p. 104)

Assim, se reconhece que o desempenho intelectual dos jovens estudantes se relaciona com a força de trabalho (intelectual). Porém, se questiona: qual a representação do estudo em forma de trabalho para os jovens que frequentam o Ensino Médio? Tal questão vai ao encontro da profissionalização, na medida em que ser estudante é uma profissão. “*Esses dias fui preencher uma ficha onde perguntava qual minha profissão e eu respondi estudante.*”²³

Com base nesta constatação, tem-se em vista uma discussão teórica da juventude que situa a profissão estudante sobre duas perspectivas: a da *formação contínua*, em que se indica uma preparação e qualificação para uma atuação futura, e a de um *estado permanente*, que indica uma condição e atuação no presente por ser estudante.

Estas perspectivas também se referem as demais profissões, principalmente ao trabalho morto, onde muitos trabalhadores necessitam de constantes qualificações e aperfeiçoamentos, tanto no “chão da fábrica” através do acúmulo de experiências vividas, quanto por via institucional através de cursos e capacitações.

No entanto, em se tratando do trabalho não material dos jovens estudantes resta a problemática de como os jovens produzem o trabalho não material no processo de formação escolar se os mesmos encontram-se alienados as condições impostas pela teoria do capital humano? Muitas vezes os jovens estranham a apropriação dos saberes por que não compreendem sua aplicabilidade. O contato com o conhecimento escolar está além de uma educação livre, autônoma e de reconhecimento de um trabalho não material que possa chegar a produzir uma humanidade que compõe a história e a coletividade dos sujeitos.

Ao mapear o debate sobre esta relação de trabalho no contexto escolar tem-se em vista um dos mais recentes estudos de Antunes (2005)

²³ Entrevista piloto com jovem do Curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (IFSC).

intitulado *Trabalho e Superfluidade* onde, ele discute que a força de trabalho intelectual produzida dentro e fora da produção (**fora inclui a escola**) é absorvida como mercadoria pelo capital que incorpora para dar novas qualidades ao trabalho morto: flexibilidade, rapidez de deslocamento e autotransformação constante. (ANTUNES, 2005, *grifo nosso*)

Neste contexto, o trabalho intelectual que participa do processo de criação de valores encontra-se também sob a regência do fetichismo da mercadoria. É ilusório pensar que se trata de um trabalho intelectual dotado de sentido e autodeterminação: é antes um trabalho intelectual/abstrato. Não é importante saber para onde se vai; basta produzir para o capital. (ANTUNES, 2005, p. 129)

Para Frigotto as propostas dominantes de políticas de educação básica, formação técnico-profissional e processo de qualificação, requalificação supõe uma ilusão e desonestidade “*de produzir cidadão que não lutem pelos seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos ‘participativos’, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consenso passivo*”. (FRIGOTTO, 1998, p. 48-49)

Para Sousa (2011) não é adequado confundir pós-taylorismo e pós-fordismo com emancipação, daí a afirmativa da necessidade de “uma concepção ampliada do trabalho” para melhor entendê-lo na sociabilidade contemporânea. (SOUSA, 2011, p. 8)

Nesse caso, quando a força de trabalho se transforma em mercadoria, “na forma social do capital, a dimensão de positividade do trabalho se constitui pela dimensão de sua negatividade, seu estatuto de ser criador da vida humana se constrói por meio de sua condição de ser produtor da morte humana”. (TUMOLO, 2005, p. 255, *apud* SOUSA, 2011, p. 8)

A educação, nesses termos, tem também uma função “reconhecida” na medida em que se justifique socialmente, ou seja, torne-se totalmente instrumental ou utilitária, baseada no trabalho alienante, servidão do trabalhador, idealizado por Hegel como fundamento da autoconsciência do trabalhador, de sua liberdade, de seu valor humano. Assim, é necessário consignar a conhecida crítica de Marx a essa formulação hegeliana de que essa consciência de sua criação é inseparável da consciência de sua alienação. (SOUSA, 2011, p. 10)

Sob a separação absoluta do trabalho, a alienação assume a forma de perda de sua própria unidade – trabalho e lazer, meios e fins, vida pública e vida privada – entre outras formas de dijunção dos elementos

de unidade presentes na sociedade do trabalho. (ANTUNES, 2002b, p. 42)

Variam assim as formas de absolutização de alienação expressas na rejeição da vida social, do isolamento, da apatia e do silêncio até a violência e agressões diretas. Aumentam os focos de contradição entre os desempregados e a sociedade como um todo, entre a racionalidade no âmbito produtivo e a irracionalidade no universo societal. Os conflitos tornam-se um problema social, mais do que uma questão empresarial, transcendendo o âmbito fabril e atingindo o espaço público e societal. (*ibidem*, p. 42)

Aos jovens resta identificar que nesta conjuntura ampliada de trabalho (imaterial, morto, abstrato) se criam nexos de alienações²⁴ compreendidos como um processo de fetichização da mercadoria e coisificação dos sujeitos jovens numa dada condição geracional. Condição esta que se estabelece nos processos de formação escolar (o estudo como trabalho); de qualificação profissional (contempladas pelas incertezas e competitividades); de submissão a uma ordem geracional (adulta) em que pese a sua identidade uma ordem de conflito social pautado nas pressões da vida e do tempo.

2. Pressões e competências: O sentido do conceito sociedade do conhecimento e a sua relação com a juventude.

Ao trazer as discussões para o contexto da formação escolar dos jovens foi visto até então que a teoria do capital humano à luz do neoliberalismo dá destaque para um processo seletivo para os jovens que dominam determinadas competências e habilidades para que possam, meramente, gerar a ampliação da capacidade de trabalho e o aumento da produtividade sem levar em conta outros elementos de formação humana.

²⁴ Segundo Tumolo (2005) alienação e estranhamento em Marx encontram-se articuladas, sendo que alguns autores abordam estes conceitos na teoria de Marx de maneira distinta. Por exemplo, para Raniere (2001) a alienação não carrega o significado de negatividade, mas, sim como elemento concêntrico de estranhamento como ideia de despossessão; e para McLellan (1990) a alienação esta articulada com o estranhamento no plano da despossessão e da exterioridade. (*apud* TUMOLO, 2005, p. 4-5). No entanto, a perspectiva, aqui adotada, se refere a articulação entre estranhamento e alienação. Ou seja, a alienação é compreendida como “o processo por meio do qual a essência humana dos operários se objetivava nos produtos do seu trabalho e se contrapunha a eles por serem produtos alienados e convertidos em capital” (GORENDER, 1983, p. XI, *apud* Tumolo, 2005, p. 4).

Neste sentido, estas “habilidades” e “competências” estimulam uma sociedade competitiva onde quem é mais capacitado é visto como um vencedor enquanto quem não apresenta esta superação, meramente, individual se torna um “fracassado”.

Com isso, surgem novos conceitos a serem adotados não apenas no contexto escolar, mas, nas sociedades competitivas. Estes conceitos trazem à tona a categoria “Sociedade do Conhecimento”. Aliás, um conhecimento que tem seus pilares prioritários nas habilidades de “empreendedorismo”, de “individualismo”, de “competitividade”, todos os termos associados ao mercado capitalista.

Além disso, se agrega, conforme coloca Frigotto (1994, p. 16-17), a necessidade de uma sociedade de conhecimento pautada nas “habilidades” e “competências” ligadas ao processo de qualificação e formação humana, trabalho participativo, formação flexível, abstrata e polivalente, num contexto de crise acirrada de competitividade inter capitalista.

Não é a toa que Kuenzer (2002), em seu livro *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho* optou por não falar em competência, no âmbito de suas propostas. Segundo a autora o conceito de competência por seu caráter polissêmico, tem ensejado múltiplas interpretações e nem sempre com a necessária clareza epistemológica, o que por si só demanda cuidados. Embora ninguém queira educar para a incompetência, e se considere que o conceito de competência não seja novo, é preciso reconhecer que ele tenha assumido um novo significado, particularmente sob o conceito de formação profissional em face às novas demandas do mundo do trabalho. (KUENZER, 2002, p. 16)

Sem ter a intenção de adentrar no debate sobre a pedagogia das competências o objetivo, aqui, é evidenciar, numa perspectiva sociológica, que pelo modelo dado de competência as finalidades tecnocráticas estão acima das finalidades humanistas.

Assim, quando os jovens acessam à escola, com eles entram também as tensões produzidas e vividas em outras instâncias ou dimensões do mundo social. Ao mesmo tempo em que são definidos pela busca de autonomia, portadores do direito de viver experiências, são submetidos à autoridade dos professores e aos contratos impostos pela escola; eles são levados a participar do “mercado de diplomas e de qualificações”. (NAKANO & ALMEIDA, 2007, p. 1090)

Por isso, é importante estabelecer nexos entre os sujeitos de quem se fala – neste caso os jovens – e os constrangimentos que eles vivem em função do lugar que ocupam na estrutura social, situando-os no

tempo, levando em conta a questão das idades e as mutações em andamento. (NAKANO & ALMEIDA, 2007, p. 1092)

De um lado, tem havido uma solicitação cada vez maior de habilidades profissionais. De outro, o número de trabalhadores de quem se requerem mais “habilidades” tem aumentado. Desse modo, as exigências educacionais no mundo do trabalho se têm elevado. Afora isso, a realização ou o desempenho torna-se progressivamente mais relevante que a atribuição de status na estratificação social. Isso significa que a industrialização constrói sociedades abertas e democráticas, onde a educação é um meio efetivo de seleção e mobilidade social, baseado no mérito. Com isso, os status atribuídos pelas origens sociais, sexo, etnia etc. declinam e emergem os status conquistados pelo mérito, isto é, basicamente pela educação e pela experiência (Davis; Moore, 1945; Clark, 1962; Kerr *et al.*, 1960, *apud* GOMES *et al.*, 2008, p. 132)

Apesar de Hannah Arendt assumir uma perspectiva pessimista sobre o trabalho na sociedade moderna e, portanto, contrária à emancipação humana pelo trabalho conforme Marx, vale destacar o seu estudo crítico à sociedade moderna fazendo assim conexões com a crítica que se pretende evidenciar, aqui, com a teoria do capital humano.

Para Arendt nas modernas sociedades de trabalho e consumo, atividades que exigem constante repetibilidade e concentração em si mesmas, o mundo se torna frágil e instável, pois as barreiras que deveriam garantir a estabilidade e permanência de suas instituições vão sendo constantemente devoradas, consumidas, pode-se dizer, em nome dos ideais da abundância, do crescimento e da acumulação da riqueza. (ARENDR, 1981, p.136)

O mundo comum deixa de ser o centro dos cuidados e da preocupação dos homens quando estes se compreendem como trabalhadores e concebem suas atividades mundanas quanto ao trabalho e ao consumo; em outras palavras, quando regido exclusivamente pela lógica do trabalho e do consumo o mundo se vê lançado em um perpétuo movimento, análogo ao dos grandes ciclos naturais, o qual traz consigo uma forte instabilidade. (ARENDR, 1981, p.138)

É como se houvesse derrubado as fronteiras que distinguiam e protegiam o mundo, o artifício humano, da natureza, do processo biológico que continua a processar-se dentro dele, bem como os processos cíclicos e naturais que o rodeiam, entregando-lhes e abandonando a eles a já ameaçada estabilidade do mundo humano. Os ideais do *homo faber*, fabricante de mundo, que são a permanência, a

estabilidade e a durabilidade, foram sacrificados em benefício da abundância, que é o ideal do animal laborans. (ARENDDT, 1981, p.138)

Arendt observa não ser casual que a economia contemporânea seja uma economia do desperdício, na qual todas as coisas devem ser devoradas e abandonadas quase tão rapidamente quanto surgem no mundo, a fim de que o processo não chegue a um fim repentino e catastrófico. (*ibidem*, p.147)

Seu propósito era justamente o de questionar um dos princípios fundantes da modernidade, segundo o qual toda e qualquer atividade humana é considerada a partir da perspectiva da reprodução do ciclo vital da sociedade e da espécie humana, o qual traz consigo o “grave perigo de que chegará o momento em que nenhum objeto do mundo estará a salvo do consumo e da aniquilação através do consumo”. (p.146)

Como ponte de diálogo esta perspectiva crítica traz evidências de um capitalismo desenfreado onde o consumo – que parte dos indivíduos – esconde a lógica impositiva do lucro – que por sua vez parte da burguesia capitalista. Uma lógica de poder está nas mãos de quem manipula e submete um modelo de humano em que os capitais de consumo impõem a sobrevalorização do “ter” sobre o “ser”.

O “mundo competitivo e globalizado” como prega a retórica supostamente igualitária liberal, atua na verdade apertando ao máximo os jovens das classes pobres, pressionados desde cedo a enquadrar-se nas regras do jogo mercadológico, escritas e controladas por outra classe para favorecê-la. A mensagem é clara: ao longo do processo formativo é preciso mostrar constantemente – vestir a camisa, no jargão empresarial – qual é seu papel nas reconhecidas funções produtivas? (SANEH, 2010, p. 08-09).

Estas pressões também serão reflexos dos jovens no contexto familiar. Neste caso Foracchi trás sua clássica visão ao afirmar que:

O jovem é um ser em formação, cujo destino depende de um jogo incerto de fatores. Tanto quanto possível, a família coordena esse jogo, incubando, no presente, condições que só se configurarão no futuro. Por isso, suas expectativas, no que concerne ao jovem, se intercalam entre esses dois amplos momentos de realização pessoal, sem deixar de inculcar no imaturo uma filosofia prática de vida, cujo imperativo fundamental é: ser alguém. Percebe-se, assim, que as expectativas de retribuição, mesmo

quando colocadas nesses termos, não são simplesmente deslocadas para o futuro. Apresentam, pelo contrário, a singularidade de redefinir-se nesses dois planos temporais, fazendo com que, progressivamente, um se resolva no outro. (FORACCHI, 1965, p. 38)

Assim, Foracchi (1965) evidencia que essa obrigação implica responsabilidade, tanto em relação ao seu próprio destino pessoal como em relação ao destino familiar. Seu compromisso é o de fazer efetivas as conquistas e de propiciar novos avanços.

Atrelado a isso os jovens vivem as pressões de um tempo em que é preciso “correr atrás”. Não basta ser estudante e passar de ano porque a “sociedade do conhecimento” exige qualificação, cursos, experiências, “força de vontade” que muitas vezes estão aquém de seus interesses.

Neste caso o tempo²⁵ não é um mero fator de agregação a esta condição juvenil. Ele se torna diferenciado para os jovens, pelo fato dos mesmos terem que adaptar suas vidas a uma nova configuração temporal de responsabilidades e limitações.

De acordo com Margullis e Urresti (1998), os jovens aterrizam no presente e nele formam sua personalidade, constroem sua cultura e organizam seu ritmo de vida, mergulhados num tempo de incerteza. Segundo Pais (2005) tempos ziguezagueantes e velozes – tempos de contratempos. Muitos deles caracterizam a condição juvenil contemporânea.

Aqui, o presente não é apenas uma ponte entre o passado e o futuro, mas a dimensão que “prepara” o futuro. Da mesma maneira, o tempo de vida juvenil, graças à relação positiva com o presente, construída em torno do devir que ela prefigura, pode ser representado como um tempo de espera ativa, uma fase que deve consentir uma transição por sua vez positiva para a idade adulta. (LECCARDI, 2005, p. 35)

Utilizando os resultados de uma pesquisa recente realizada na Itália sobre a relação entre jovens e temporalidade, Carmen Leccardi (2005) analisa algumas formas novas de criação de projetos juvenis,

²⁵ Um tempo que se intercrusa e se confunde, mais especificamente, em duas dimensões: de um lado o tempo mais prolongado das transições históricas das gerações; de outro, o tempo “imediató” que se configura pelas pressões do “relógio” da era moderna e que está a serviço da indústria capitalista vigiando e controlando o ir e vir dos indivíduos.

fruto da crise da juventude como fase de transição para a idade adulta e do mecanismo de deferimento das recompensas que está em sua base.

Hoje o cenário, em termos gerais, alterou-se. As instituições sociais continuam a cadenciar os tempos do cotidiano, mas desapareceu sua capacidade de garantir aos sujeitos uma dimensão fundamental na construção da individualidade: o sentido da continuidade biográfica. Uma trajetória socialmente normalizada em direção à idade adulta deixou de existir. O ponto de chegada dessa trajetória, por sua vez, é incerto, bem como os itinerários para alcançá-lo. A continuidade biográfica torna-se, assim, fruto da capacidade individual de construir e reconstruir, sempre de novo, molduras de sentido, narrativas sempre novas, a despeito da moldura temporal presentificada. (LECCARDI, 2005, p. 49)

A obrigação de “individualização” das biografias – em busca das soluções biográficas mais adequadas para resolver as contradições sistêmicas do momento – caracteriza, conseqüentemente, a fase histórica em que vivemos. Isso implica uma nova ênfase na autodeterminação, na autonomia e na escolha (sem apagar, obviamente, os sulcos profundos traçados pelas diferenças de classe, de pertencimento étnico e, num plano talvez menos evidente, mas não menos poderoso, de gênero). Para os jovens, tudo isso se traduz na conquista de novos percursos de liberdade e de espaços de experimentação, mas também na perda do caráter evidente de uma relação positiva com o tempo social. (LECCARDI, 2005, p. 49)

A autora destaca os aspectos de perda, de redução das possibilidades de ação, associadas aos processos de redefinição temporal, pois para os jovens, no centro das crises estruturais encontra-se a separação entre trajetórias de vida, papéis sociais e vínculos com o universo das instituições capazes de conferir uma forma estável à identidade.

O tempo ao invés de ser um aliado a uma fase de vida repleta de descobertas – que é a juventude – se torna um inimigo quando as pressões de formação escolar pela competitividade e busca de desempenhos se tornam um fator alienante e desgastante da moderna condição juvenil. As pressões pela busca de uma suposta “superação” tanto escolar quanto profissional não são apenas do mercado de trabalho, mas da família, dos amigos, da escola e do próprio jovem quer ele aceite ou não a luta competitiva.

O “tempo”, neste caso, assume uma socialização perversa repleta de ambigüidades. Os jovens têm a opção de gozar do tempo a sua maneira, porém independente de suas escolhas as pressões conforme

citadas continuarão a existir. Talvez aqui se estabeleça os caminhos das rebeldias como forma de liberação das pressões por parte do mercado. A alienação da condição juvenil em muitos casos é tão profunda que o jovem não possui meios de autopreservação de uma identidade que possa amenizar o peso de “responsabilidades” exigidas para sua fase de vida.

Neste caso, remete-se à identidade, ou melhor, ao reconhecimento das identidades. Quando existem as pressões do mercado e das formações escolares que tem como enfoque a teoria do capital humano, neste momento, o jovem também compete com o segmento adulto da sociedade.

Embora em condições diferentes, os jovens participam desta disputa. Aqui não se nega o legado do conceito de *campus* em Bourdieu (1983), no sentido de reconhecer as disputas deste jogo.²⁶

Porém, para além das “disputas”, o poder social conforme abordado por Horkheimer (2000) é hoje mais do que nunca mediado pelo poder sobre as coisas. Quanto mais intensa é a preocupação do indivíduo como poder sobre as coisas, mais as coisas o dominarão, e mais lhe faltarão os traços individuais genuínos, e mais a sua mente se transformará num autômato da razão formalizada. Esta análise do autor remete não apenas para a competitividade, mas, para modelos de individualidades que ascendem para modelos de individualismo.

Ao buscar a história do indivíduo Horkheimer recorre à Grécia antiga que segundo ele não só criou o conceito de individualidade como estabeleceu os padrões da cultura ocidental. O autor comenta que o modelo do indivíduo emergente é o herói grego. Audaz e autoconfiante, ele triunfa na luta pela sobrevivência e se emancipa da tradição assim como da tribo. Historiadores como Jacob Burckhardt julgam que tal herói é a encarnação de um desenfreado e ingênuo egoísmo. (HORKHEIMER, 2000, p. 141)

O conceito de heroísmo é inseparável do conceito de sacrifício. O herói trágico se origina do conflito entre a tribo e seus membros, um conflito no qual o indivíduo é sempre derrotado.

²⁶ A gênese do conceito de campos para Bourdieu (1983, p. 110) é resultado de uma necessidade de situar os agentes portadores do habitus (princípio mediador e de correspondência) de forma a consistir num espaço em que ocorre as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, com uma dinâmica que obedece as próprias leis, animadas sempre pelas disputas ocorridas em seu interior e cujo móvel é invariavelmente o interesse em ser bem sucedido nas relações estabelecidas entre seus componentes, seja no nível dos agentes seja no nível das estruturas.

Nas sociedades pós-industriais a chamada era do individualismo, a individualidade estava totalmente subordinada à razão autopreservada. Nessa era (era da livre empresa) a ideia de individualismo pareceu ter-se desembaraçado das armadilhas metafísicas e ter-se tornado simplesmente uma síntese dos interesses materiais do indivíduo. Assim, o autor aponta que:

[...] o individualismo é o próprio coração da teoria e prática do liberalismo burguês, que vê a sociedade como um todo que progride através da interação automática de interesses divergentes num mercado livre. [...] O indivíduo burguês não se via necessariamente como oposto à coletividade, mas acreditava ser ele o membro de uma sociedade que só podia atingir o mais alto grau de harmonia através da competição irrestrita dos interesses individuais. (HORKHEIMER, 2000, p. 149)

Por estar num processo de *interação*²⁷ social e geracional os jovens são, contudo, aqueles que apreendem com mais intensidade este processo de declínio do indivíduo. Quando tomados pelo cenário egocêntrico do capitalismo suas espontaneidades se enfraquecem no sentido de negar e lutar por alguma transformação social.

A apatia e o conformismo dos jovens sufocam as possibilidades dos movimentos sociais, em especial os movimentos estudantis na contemporaneidade. Aos jovens se logrou o “tempo”, no sentido histórico da palavra, para pensar na coletividade. Pois, de cima para baixo se forjou para as novas gerações do século XXI um ideal de produtividade em que a significação econômica é medida conforme Horkheimer em termos de utilidade.

Assim, o indivíduo – **jovem principalmente** – deve mostrar seu valor a um ou outro. A eficiência, como critério moderno, não deve ser confundida com a verdadeira competência técnica. Reside mais na capacidade de “um dos nossos” para ser seguro de si mesmo, para impressionar os outros, para “vender” a própria imagem, para cultivar as ligações certas. (HORKHEIMER, 2000, p. 165, grifo nosso)

Embora o autor não venha tocar nas questões sobre “capital humano” esta é uma das bases ideológicas que sustenta a teoria do

²⁷ Que não se confunde com evolução.

capital humano: o individualismo. Aos jovens permanece uma alienação de sua individualidade na medida em que se exploram todas suas potencialidades inatas a sua condição juvenil referentes às fases de descobertas de vida, de entusiasmos, de aventuras, de romances, de virilidades, de coragens, de expectativas para que possam ser redimensionadas a serviço da técnica e da sociedade do conhecimento.

Nos jovens encontra-se um afloramento maior deste espírito de descobertas que ou é utilizado para o mercado ou quando não utilizado é sufocado e deliberado para outros planos da marginalização como a rebeldia; depressão pelo fracasso; banalização do cotidiano; alienação a jogos eletrônicos, sedentarismo; drogas; violência.

Enquanto a lógica da teoria do capital humano permanecer vive-se num contexto em que:

A mente objetiva de nossa época cultua a indústria, a tecnologia e a nacionalidade sem nenhum princípio que dê um sentido a essas categorias; espelha a pressão de um sistema econômico que não admite tréguas nem fugas. (HORKHEIMER, 2000, p. 165)

2.1. O currículo escolar em sintonia com a teoria do capital humano: por uma análise crítica e perspectiva de mudança

Ao ter como enfoque de pesquisa a condição dos jovens estudantes e suas expectativas sobre sua formação profissional julga-se necessário debater criticamente sobre os pressupostos ideológicos do currículo escolar. Embora as abordagens recaiam, aqui, sobre a educação dos jovens no Brasil, parte-se do princípio que o currículo escolar assume em suas propostas a totalidade das ideologias dominantes.

O currículo assume uma definição mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais, sociais e particulares. Ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 8)

Neste sentido, os autores evidenciam que o currículo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, conteúdos e métodos. No contexto da sociologia do currículo surge uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

No final do século XIX com origem nos Estados Unidos e posterior desenvolvimento na Inglaterra se elegeu o currículo como foco central da Sociologia da Educação. Moreira e Silva (1995) indicam que entre 1950 a 1980 se verificou mudanças nas abordagens sobre o currículo.

Diante destas mudanças surge a chamada “Nova Sociologia da Educação” (NSE) estabelecendo como seu principal objeto de estudo o currículo escolar, aproximando-se assim da Sociologia do Conhecimento.²⁸

Reiteram-se a preocupação maior deste novo enfoque em entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas. Neste sentido, vem à tona um debate crítico sobre as relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social.

Ou seja, tem-se nesta breve contextualização uma perspectiva crítica a teoria do capital humano no campo da Sociologia da Educação. De um lado, as transformações pautadas na ótica do “capital humano” (nas décadas de 50 e 60) conforme visto no capítulo anterior onde as escolas estavam passando por um cenário de transformações, inclusive curriculares, pois, se buscava a eficiência na educação em benefício do desenvolvimento econômico e industrial. Por outro lado, assim que emerge a teoria do capital humano e conseqüentemente um currículo voltado para a inteligência e o desempenho escolar, surge uma perspectiva crítica em que o currículo se torna uma área contestada e uma arena política.

A perspectiva crítica sobre a teoria do capital humano, no contexto de formação dos jovens, tem sido tratada como denúncia e apontamentos de caminhos que não identificam apenas as contradições e o processo histórico de alienação e submissão ao mercado econômico, mas, sim transformação pela via acadêmica onde se possam estabelecer

²⁸ A NSE teve como orientação as posições críticas de sociólogos britânicos que, sob a liderança de Michael Young se esforçaram por definir novos rumos para a Sociologia da Educação.

possibilidades de uma nova alternativa no contexto dos currículos escolares.

Os jovens sem dúvida se encontram em condições de transformações dos valores agregados ao currículo escolar. Trata-se de possibilitar o acesso a conhecimentos articulados à formação de qualidades humanas questionadora de sua própria história, seus valores, suas vivências bem como as mais variadas banalidades criadas pelos “homens de negócios” que pisam e passam por cima dos problemas de desigualdades e injustiças sociais para enaltecerem o lucro e o sucesso.

Trata-se de questionar junto aos jovens o que é prioridade no plano de formação de sua grade curricular? Qual a importância das Ciências Humanas na sua formação escolar? É possível identificar uma importância? São questões que trazem o desafio de plantar reflexões que possam ao menos romper com o ceticismo que vê um individualismo sem saídas.

Os jovens têm plenas condições de trazer as respostas mais imprevisíveis e necessárias para a transformação social porque são eles que irão futuramente desenvolver na prática as convicções de vida e de mundo.

Esta é uma questão que traz a reflexão sob as novas linguagens assumidas pelas novas gerações; no âmbito das manifestações de seus signos políticos, explicitam um conjunto qualitativo de simbologias visuais e linguísticas muito diferentes das gerações anteriores. Mesmo consideradas desdobramentos próprios de uma época em que o peso da tecnologia é grande, as contestações não podem ser explicadas em si mesmas. (SOUSA, 2006, p. 23-24)

Pelo contrário, devem ser relacionadas como transformações de base material e histórica de uma sociedade que, constantemente, se reafirma sem considerar que os membros de qualquer uma das suas gerações apenas participam temporal e limitadamente dos fatos, que a transmissão da cultura conta sempre com o surgimento de novos participantes no processo e que serão atores sobre uma realidade reinterpretada. (*ibidem*, p. 23-24)

Esta base material e histórica também traz um novo papel às escolas no sentido de repensar seus projetos políticos pedagógicos. Kuenzer (2002, p. 58) traz a proposta de viabilização das necessárias mediações para que os jovens desenvolvam conhecimento, habilidades cognitivas e comportamentais que lhes permitam trabalhar intelectualmente e pensar praticamente, através do domínio do método científico, das formas de comunicação, de relacionamento e organização coletiva, de maneira a utilizar conhecimentos e estabelecer relações

sociais de modo articulado para resolver o problema da prática social e produtiva.

Assim, a autora tem em vista um projeto que possibilite trabalhar o desenvolvimento articulado de conhecimentos, emoções, atitudes e utopias, unificando razão, mãos e sentimentos, na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, do desenvolvimento humano em sua integralidade, em substituição a unilateralidade objetivada pelo taylorismo-fordismo. (*ibidem*, p. 59)

Michael Apple (1995) um dos precursores da crítica marxista às teorias do currículo aponta a necessidade de compreender a educação como um “bem comum”. Sob uma perspectiva crítica o autor defende o princípio político e ético, de que “*nenhum ato desumano deve ser usado como caminho mais curto para dias melhores*”. (APPLE, 1982, p. 43)

Trata-se de perceber que a reprodução cultural e econômica não é o único fenômeno que está ocorrendo nas instituições escolares. Aqui se atribui a difícil tarefa de compreender que não se trata de negar toda a crítica ao controle hegemônico da classe burguesa sobre a escola. Mas, trazer a tona aspectos que possam identificar as possibilidades de mudança; onde é possível em pleno século XXI construir nexos para um trabalho contra hegemônico.

Tal fato não compromete a crítica a supremacia da economia uma vez que pela dialética se constata, primeiramente, as contradições que revelam as relações de poder e o domínio da economia capitalista. Uma constatação que não é estática, mas, que traz toda a complexidade histórica forjada no contexto das relações sociais, do mundo do trabalho e da vida cotidiana. Após esta identificação (das teses advindas neste processo) a negação é o caminho para chegar a ressignificação da sociedade que almejamos.

Não posso aceitar uma sociedade em que mais do que uma entre cada cinco crianças nasce na pobreza condição essa que está se agravando dia a dia. Tampouco posso aceitar como legítima uma definição de educação que estabeleça como nossa tarefa a preparação de alunos para funcionar sem problemas nos ‘negócios’ dessa sociedade. Nações não são empresas. E escolas não fazem parte de empresas, pra ficarem eficientemente produzindo em série “capital humano” necessário para dirigi-las. (APPLE, 1995 p. 52)

3. O Ensino Médio no Brasil e os desafios de formação educacional e profissional para a juventude

Sendo vasta a literatura sobre o Ensino Médio no Brasil julga-se necessário priorizar os estudos mais recentes para engajar-se aos debates atuais sobre o tema, não apenas com fins de acompanhar as mudanças organizacionais, jurídicas e políticas do Ensino Médio, mas um acompanhamento crítico sobre as propostas e contradições sem perder de vista o legado histórico e social que acompanha o cenário da educação para os jovens no Brasil.

Eis um debate que sem dúvida está posto sobre as preocupações que rondam o universo da juventude brasileira com um olhar atento aos contextos em que ocorrem ou não a dualidade da formação básica e profissional no Brasil. Ou seja, não se trata de analisar a estrutura e a organização do Ensino Médio de modo a perder de vista os sujeitos que nela estão envolvidos.

Tais perspectivas acompanham as análises de uma “etapa” (se assim se pode dizer) das trajetórias escolares presentes na vida dos jovens. Ou seja, o Ensino Médio é um dos momentos de trajetória escolar que afeta direta ou indiretamente a vida dos jovens e que define sua condição estudantil pelo acesso ou exclusão; pela conclusão ou inconclusão; pela natureza educacional particular ou pública em suas diferentes instâncias municipal, estadual ou federal; por uma formação técnica ou geral; e numa instância maior pela configuração política e econômica que define os fins últimos da formação dos jovens no Ensino Médio.

Desta forma, são “diversos Ensinos Médios”, bem como, são diversas as trajetórias que demarcam a relação dos jovens com o mesmo. Não há como falar de inserção no mercado de trabalho ou de formação profissional juvenil sem falar de uma dada importância ao Ensino Médio na trajetória de vida dos jovens, pois para os que acessam este ensino consta todo um processo que irá definir uma condição juvenil de estudante cujas relações se estabelecem com o conhecimento científico, as hierarquias das instituições escolares, o cotidiano escolar, as aspirações para o mercado de trabalho, as vivências e os projetos de vida estabelecidos para além da escola.

Historicamente se identifica a dualidade estrutural e a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, já que desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de

educação geral para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho. (KUENZER, 2002, p. 26)

Em outras palavras, o Ensino Médio brasileiro acabou por ser associado, no imaginário social, a uma etapa preparatória ao ensino superior; a origem da educação técnica com uma concepção assistencialista desprovida de intenções pedagógicas (porém, com funções sociais e econômicas precisas): aos desvalidos, a fim de quebrar o ciclo da pobreza, destinava-se um ofício. O que requer que se institua um debate crítico sobre a dualidade do ensino de nível médio, pois, historicamente permaneceu a divisão entre um ensino que prepara para o ingresso à universidade e outro, para o mercado de trabalho. (FRIGOTTO, 2007, p. 1138)

Além disso, as escolas de Ensino Médio foram se desenvolvendo, ao longo dos anos, nos espaços ociosos do Ensino Fundamental. Na rede pública, são poucos os estabelecimentos que foram planejados para atender às características dos jovens. Em decorrência não construíram sua identidade física enquanto escolas que educam jovens. (KUENZER, 2002, p. 51)

Neste contexto, a autora destaca que a concepção de Ensino Médio é um problema político, porquanto o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida – acadêmica ou profissionalizante – inscrevem-se no âmbito das relações de poder típica de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais. Ou seja, inscreve-se no âmbito da concepção de sociedade. (KUENZER, 2002, p. 26)

Fruto desta concepção política de sociedade os autores que apontam para a dualidade do Ensino Médio evidenciam, sob perspectiva histórica, a dualidade da formação geral e técnica como dois modelos distintos de formação escolar dos jovens. Uma dualidade que se comprova pela estrutura curricular e organizacional das instituições escolares, pelo ofício ou profissão almejada para o mercado de trabalho; e pelo contato e aquisição ou não de conhecimentos adquiridos no processo de formação.

Neste sentido, a dualidade se projeta para determinadas forças de trabalho que permitem a estratificação das profissões em diferentes funções técnicas, instrumentais e intelectuais, bem como, em diferentes valorizações salariais para os que ingressam no mercado de trabalho. Eis, uma questão de estratificação social pela via educacional, bem como um fortalecimento da teoria do capital humano.

No entanto, ainda há que se questionar se a dualidade do Ensino Médio também é válida para as *expectativas* e *impressões* – individuais e sociais – estabelecidas no contexto da empregabilidade e das relações sociais. Eis um questionamento que permite aumentar a lente para os verdadeiros fins da educação pública, mais especificamente, aqui, o Ensino Médio. No entanto, antes de indicar alguns apontamentos tem-se, a seguir, um apanhado histórico crítico sobre as questões da dualidade no Ensino Médio.

3.1. A dualidade de formação técnica e geral no Ensino Médio: alguns apontamentos sob as últimas tendências da política educacional brasileira

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela aparece na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. (KUENZER, 2002, p. 27)

A partir daí foram desenvolvendo alternativas destinadas à formação de trabalhadores, de modo que, até 1932, ao curso primário havia as alternativas do curso rural e curso profissional com quatro anos de duração, às quais poderiam suceder alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginásial: normal, técnico, comercial e técnico agrícola. (KUENZER, 2002, p. 27)

Para as elites, havia outra trajetória: o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais. (*ibidem*, p. 27)

Desse modo, a autora destaca uma dualidade estrutural onde se demarca uma nítida trajetória educacional dos que iriam desempenhar uma formação acadêmica intelectualizada deslocada de ações instrumentais e para os trabalhadores uma formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. (*ibidem*, p. 27)

Frigotto (2007) acrescenta que após a ditadura, do fim da década de 1940 até o golpe civil militar de 1964, novamente a sociedade brasileira retomou seu projeto de nação e na pauta estavam as reformas estruturais e a universalização do que se denomina hoje de Educação Básica. A resposta truculenta foi a imposição pela violência física e política de um projeto econômico concentrador e espoliador da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2007, p. 1136)

Com o sistema privado de formação, criado em 1942 (SENAI) e em 1946 (SENAC) combinou-se a iniciativa pública e a privada para atender as demandas bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho como resposta ao crescente desenvolvimento industrial. É desse período também a criação das escolas técnicas, a partir da transformação das escolas de artes e ofícios em 1942. (KUENZER, 2002, p. 28)

O regime político militar, porém, definiu uma política educacional de persuasão para a obtenção do consenso. O Estado retratou a educação através da repressão de professores e alunos “considerados” perigosos ao regime através do controle ideológico e político do ensino, visando eliminar a crítica social e política. (BATTISTUS *et al*, 2006, p. 228)

Neste sentido, observa-se que após 1964 todos os movimentos educacionais e populares foram fechados e seus participantes presos e cassados. Nesse ano (de 1964) a Lei Suplicy²⁹ coloca a União Nacional de Estudantes (UNE) na ilegalidade, visando coibir o potencial crítico dos estudantes. Universidades receberam intervenção militar, professores e reitores foram expulsos com o objetivo de “*afastar e punir portadores de ideias consideradas marxistas ou subversivas*”. (*ibidem*, p. 228)

Após 20 anos de ditadura, novamente o Brasil, muito embora num contexto histórico marcado já pela ideologia neoliberal e da globalização, inicia uma longa transição para a democratização da sociedade. O processo constituinte afirma a democracia política com a promulgação da Constituição de 1988. Nele, de forma contraditória e ambígua, estão proclamados os horizontes para avançar na democracia social. Todavia, as forças conservadoras, uma vez mais, abandonam a constituição e a submetem, por decretos, medidas provisórias e artifícios jurídicos, a uma letra morta. (FRIGOTTO, 2007, p. 1136)

²⁹ BRASIL, Lei nº 4.464 de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos Estudantes e dá outras providências.

Conforme já relatado no capítulo anterior se observou no Brasil, durante a década de 1980, vários sinais de que, pelo menos, o setor mais dinâmico da economia estava alerta às transformações que se operava em nível mundial, especialmente após a crise do petróleo, nos anos de 1970. Tais transformações acompanhavam as mudanças para o Ensino Médio no Brasil tendo como referência a teoria do capital humano, e a partir daí a preocupação de focar num tipo de “avanço” educacional que pudesse garantir mão de obra qualificada.

A transição inconclusa da década de 1980 e a adesão subordinada ao Consenso de Washington³⁰ a partir do governo Collor, mas realizado, sobretudo, nos oito anos de governo Fernando H. Cardoso, apoiou-se na doutrina neoliberal onde aprofundaram o fosso de uma sociedade que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela. (FRIGOTTO, 2007, p. 1134)

Do ciclo de reformas educativas do golpe civil-militar centrado na ideologia do capital humano, transita-se para um ciclo de reformas sob a ditadura do capital. A travessia efetivou-se, perversamente, pela profunda regressão das relações sociais e com um aprofundamento da mercantilização da educação no seu plano institucional e no seu plano pedagógico. (FRIGOTTO, 2002)

O que se oculta é a opção da classe dominante brasileira pelo seu consentimento e pela sua subordinação ao grande capital e ao papel subalterno na divisão internacional do trabalho, com a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe no plano mundial e interno. Ou seja, a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só precisa da efetiva universalização da Educação Básica, como a mantém diferenciada e dual. (FRIGOTTO, 2007, p. 1134)

Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990 e sob um avanço quantitativo no Ensino Fundamental e uma mudança discursiva aparentemente progressista no Ensino Médio e na “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas. (FRIGOTTO, 2007, p. 1138)

³⁰ Esse “consenso” (de Washington), entre outras determinações, apontava para a mudança nas prioridades do gasto público. “O que quer dizer, para um bom entendedor e para os governantes subordinados, acatar a determinação do grande capital e do Tio Sam: reduzir os gastos nas áreas sociais.” (OLIVEIRA, 2009, p. 59)

Neste contexto, a preocupação também se voltava para o Ensino Médio em decorrência da profissionalização compulsória imposta pela Lei 5.692/71³¹. As alterações que estão sendo promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura — MEC — nesse nível de ensino, especialmente na sua modalidade profissionalizante, articulam-se com as proposições do Ministério de Trabalho — MTB. (FERRETTI, 1997, p. 243)

No setor privado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – que mais tarde veio a tornar-se uma referência para vários outros países da América Latina criou uma rede federal de escolas técnicas caras, bem equipadas e inicialmente voltadas para a formação de técnicos para suprir a indústria brasileira que crescia a toque de caixa. No entanto, de início, os ensinos primários e secundários não se beneficiaram das mesmas energia e determinação que propulsaram o SENAI e as universidades federais. (OCDE, 2010, p. 26)

Com o neoliberalismo e a teoria do capital humano em alta as políticas educacionais no Brasil redimensionaram seus esforços para uma luta constante de ampliação das redes de ensino público no Brasil com mais intensidade, principalmente para uma formação técnica.

Na nova legislação e no discurso oficial se reconhece a necessidade de expansão da oferta de Ensino Médio, até que atinja toda a população de 15 e 16 anos. No entanto, completamente fora das possibilidades da produção e consumo, e em decorrência, do direito à educação e à formação profissional de qualidade, uma grande massa de excluídos cresce a cada dia, como resultado do próprio caráter concentrador do capitalismo, acentuado pelo novo padrão de acumulação. (KUENZER, 2002, p. 32-33)

É no Ensino Médio, definido na Constituição de 1988 e na nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que se verifica o quanto a sua universalização e democratização foram consideradas desnecessárias ao projeto de sociedade até o presente dominante. O Decreto nº. 2.208/1997 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco Ensino

³¹ A Lei 5.692, de 1971 visava atender os interesses do grande capital denominado pelos organismos internacionais e pelo governo militar brasileiro. Com esta lei passa-se a ter a obrigatoriedade de uma habilitação profissional para todos que cursassem o chamado 2ª grau. No entanto, o fracasso da Reforma de 1971 por não impulsionar o processo de desenvolvimento econômico provocou a promulgação da Lei 7.044/82 que retirou a obrigatoriedade da profissionalização. (BATTISTUS *et al*, 2006, p. 272). Além disso, com a LDB/1996 revogou-se na íntegra esta lei (nº5692).

Médio integrado existente, mormente da rede CEFET³², inviabilizando os espaços onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. (FRIGOTTO, 2007, p. 1139)

Este Decreto, estipulado no governo de Fernando Henrique Cardoso em 1997, está longe de um ensino integrado porque previu a nítida separação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio da educação básica, desarticulando, assim, os propósitos da LDB/1996 que prevê a integração entre formação profissional e formação geral e humanística.

É esta a gênese do processo polêmico que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de Ongs e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003, retomando a disputa que culminou na aprovação do Decreto nº. 5154 de julho de 2004. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005a)

Ou seja, sob as pressões advindas dos setores sociais o governo Lula, pelo Decreto de 2004 passou a regulamentar os artigos da LDB ao sinalizar que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio de forma: 1) *integrada* para quem já tenha concluído o Ensino Fundamental; 2) *concomitante* oferecido somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio (na mesma instituição ou instituição distinta); 3) e *subsequente* oferecido somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2004)

Um balanço sobre a política de Educação Profissional do Governo Lula por Frigotto, Ciavatta, e Ramos (2005b) indicou que a educação processa-se mediante programas focais e contingentes a exemplo dos seguintes: Escola de Fábrica³³, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)³⁴ e do Inclusão de Jovens (PROJOVEM)³⁵.

³² Centro Federal de Educação Tecnológica atualmente conhecido como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

³³ O projeto *Escola da Fábrica* que objetivava dar formação profissional inicial a jovens entre 16 e 24 conforme Lei 11.180/2005 foi revogado pela nova lei do Projovem nº 11.692/2008 - artigo 1º a 11º - (BRASIL, 2008a)

³⁴ Atualmente o *Proeja* é instituído em âmbito federal pelo decreto nº 5840/2006 como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos visando à formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2006)

³⁵ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens - *Projovem*, instituído pela Lei 11.129/2005 passa a reger-se pela Lei 11.692/2008, destinado aos jovens de 15 a 29 anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional e sua qualificação profissional e passa a ser

No entanto, pelas influências ou não das críticas houve alterações nas leis que orientavam estas políticas públicas de educação profissionalizante (conforme brevemente indicado em rodapé). Além disso, o governo federal estabeleceu recentemente pela Lei 12.513/2011, conforme já indicado no capítulo anterior, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) cujo objetivo é expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores. (BRASIL, 2011)

As ofertas do PRONATEC alcançam a rede federal de educação tecnológica, as redes estaduais de educação, os sistemas S e as redes privadas de educação. (BRASIL, 2011). No entanto, é importante frisar que no caso das redes estaduais, que possuem uma tradição de formação técnica de Ensino Médio, o tratamento dado pelo Pronatec neste âmbito (estadual) não prioriza a Educação Básica, mas, sim a educação profissional e tecnológica.

Embora não haja pretensão de averiguar a fundo a conjuntura das políticas públicas educacionais, ainda pode-se manter o argumento dos autores acima (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005b) sobre a existência de políticas focalizadas e fragmentadas.

Evidencia-se com isso, uma tentativa de “desenvolvimento humano” desconexa de uma formação humana que possa considerar a integralidade dos sujeitos nas relações de trabalho e garantir o desprovimento de qualquer processo de barbarização do homem que ocorrem pela via da violência, da depredação do meio ambiente, da banalização cultural e política, da negação do eu e do outro.

Assim, se mantém uma continuidade na política atual de investimento maciço na ampliação das escolas para profissionalizar os jovens para a demanda do mercado. Vivencia-se, conforme os investimentos indicados no capítulo anterior um *boom* de transformações em todos os setores que possam alcançar as formações profissionais da juventude brasileira.

Um diferencial ainda mais preocupante para o atual governo no que se refere à educação profissionalizante se refere quando a educação assume nas proposições teóricas e normativas uma formação voltada a

politécnica³⁶ sendo que na prática ocorre o oposto ao prevalecer, sob a ótica dos investimentos e indicadores sociais, a prioridade única de uma formação técnica a serviço das demandas do mercado de trabalho sem levar em consideração a formação integral dos trabalhadores e jovens estudantes.

Por isso, é importante compreender o panorama indicado pelos autores (Frigotto *et al.*, 2005) ao dizerem que o governo Lula conduziu as políticas educacionais (*e o governo Dilma corrobora*) para o terreno das reformas parciais, antes que para uma reforma integral que, neste momento, equivaleria à reapropriação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na perspectiva defendida nos anos de 1980, cujo princípio básico era o direito à educação laica, gratuita, de qualidade, politécnica e de formação omnilateral. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005b, p. 1107, *grifo nosso*)

Neste caso, há de se compreender as motivações do governo sobre a criação do Fundo Nacional de Formação Técnica e Profissional (FUNTEP). O Fundo será composto com recursos destinados ao Sistema S – conjunto de 11 entidades, como o Senai, Senac, Sebrae, entre outras. A estas entidades são repassados recursos previstos em lei para aperfeiçoamento profissional dos trabalhadores. (MEC, 2008)³⁷

O mesmo projeto de lei que cria o Pronatec amplia o alcance do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), que passa a chamar-se Fundo de Financiamento Estudantil, com a mesma sigla. Assim, o Fundo poderá prover mais duas linhas de crédito, sendo uma para estudantes egressos do Ensino Médio, outra para empresas que desejem formar seus funcionários em escolas privadas habilitadas pelo MEC ou no Sistema S.

Além disso, o governo federal e o sistema S, em 2008, fecharam acordo de ampliação das vagas em cursos técnicos e a gratuidade dos serviços de educação ofertados pelo Sistema S. As vagas gratuitas reforçam as ações para ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica iniciadas em 2005. Naquele ano, o Ministério da Educação

³⁶ A educação politécnica compreende uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. (SAVIANI, 2003, p.140)

³⁷ Disponível em: <http://www.portalappm.com.br/noticias/sistema-s-e-um-conjunto-de-11-entidades-13602.html>. Acesso em 20, ago. 2011.

(MEC) começou a investir na construção de escolas técnicas. (MEC, 2008)³⁸.

Neste contexto, a Educação Básica perde a cena quando as políticas governamentais direcionaram incentivos para a expansão da educação técnica e tecnológica, efetuada em âmbito federal pelos Institutos Superiores (IFs). Segundo o Ministério da Educação a rede federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002 foram criadas 140 escolas técnicas, porém em 2010 o número de escolas ultrapassa as 354 previstas. “*O MEC está investindo, até o momento, um bilhão na expansão da Educação Profissional gerando 500 mil vagas em todo o país.*” (MEC, 2009)

Por outro lado, este foco no Ensino Técnico traz o desconforto que leva o questionamento sobre o lugar das atenções da Educação Básica. Então, de maneira mais tímida se percebe que a teoria do capital humano se torna capenga quando se traz um único olhar para a Educação Básica: o mercadológico.

Provavelmente por isso, recentemente, veio à tónica da discussão sobre “*Ciência na educação de base: recurso humano para o futuro do país*”, realizada pela Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática (CCT), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).³⁹

Uma das pautas desta audiência foi buscar a relação entre ciência e educação básica de qualidade para que haja inovação e desenvolvimento sustentável no país. Por isso, destacou-se que é preciso investir na formação de recursos humanos na área de tecnologia, matemática, química, física.

Neste caso há de se questionar o que se compreende por educação de qualidade? Ora, o que está nesta pauta é a necessidade de reposição de recursos humanos para o mercado. Com isso, se percebe que os investimentos nas formações técnicas não estão atendendo a defasagem de qualificação para o mercado de trabalho estabelecido em curto prazo, uma vez que não se leva em consideração a integralidade de formação dos jovens que começa nas séries iniciais da Educação Básica.

³⁸ De acordo com o Pronatec o SENAI e SENAC devem aplicar 2/3 de sua receita na oferta de Educação Profissional gratuita e o SESI e SESC devem aplicar 1/3. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?id=10909&option=com_content&task=view. Acesso em 12, nov, 2011.

³⁹ Audiência Pública no Senado Federal, Brasília, DF, em 9 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/producao-cientifica-depende-de-investimento-em-educacao-basica-dizem-especialistas.aspx> Acesso em: 14, nov. 2011.

Neste sentido, que tipo de incentivo estas políticas pretendem dar aos jovens que estão desacreditados em todo o processo de formação escolar, inclusive nas profissões da área da ciência e tecnologia e até mesmo na nobre tarefa profissional de professor.

Segundo a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNT) a falta de professores qualificados ainda preocupa o Brasil e a desvalorização da carreira faz com que muitos jovens prefiram outras profissões. Cerca de 600 mil professores que atuam na Educação Básica - que inclui a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e Médio - não têm o preparo necessário à função, de acordo com o Ministério da Educação (MEC). E apenas 2% dos jovens querem cursar Pedagogia ou alguma licenciatura, segundo pesquisa da Fundação Carlos Chagas. (CNT, 2011)⁴⁰

O projeto de um capitalismo associado e dependente não tem necessidade da universalização do Ensino Médio de qualidade. Dados recentes mostram que dos poucos egressos do Ensino Médio, muitos se negam a assumir empregos de baixíssimo nível e de salários irrisórios. Preferem migrar para países onde os mesmos serviços são remunerados quatro ou cinco vezes mais. (FRIGOTTO, 2007, p. 1141)

Este é um dos sinais de quão distorcidas e desarticuladas se tornam a teoria do capital humano, em específico, sobre o contexto das expectativas e decisões de carreira da juventude brasileira. As questões são mais complexas porque não se trata apenas de informar aos “quatro ventos”, de um momento para o outro, a necessidade de investimentos seja ela em educação básica, técnica ou superior. Por traz destes diagnósticos é preciso investigar a fundo as alienações que rondam as relações dos jovens com as instituições, com o mundo do trabalho, com a cultura dominante e com sua vida cotidiana submissa à lógica do lucro.

Contudo, não se trata de negar a importância da ampliação das escolas, mas estar atento às contradições. Além das já citadas se destaca as discrepâncias de investimentos públicos entre as instituições do Ensino Médio técnico da rede federal e o Ensino Médio básico da rede estadual e municipal. Haja vista, que este último, ainda, peca pela precariedade das “atenções”, principalmente em escolas de periferia.

Além disso, é preciso estar atento ao que se compreende por educação integral. Ciavatta traz a questão: o que é integrar? É tornar

⁴⁰ Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/9277-a-difícil-equacao-para-achar-um-professor>. Acesso em: 13, Nov. 2011.

íntegro, tornar inteiro, o que? No caso da formação integrada ou do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, a autora afirma que se almeja a educação geral como parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o Ensino Técnico, Tecnológico ou Superior. Significa numa perspectiva gramsciana focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (GRAMSCI, 1981, p. 144 *apud*, CIAVATTA, 2005, p. 02).

Com isso, a profissionalização em si (de nível técnico) não é a questão problematizadora, mas sim a profissionalização desintegrada da formação humana; que assume uma primazia de atendimento aos interesses do capital relegando os sujeitos nela envolvidos com uma “inclusão” perversa de modo que o trabalho alienante está longe de enaltecer os sujeitos. Assim, a alienação permanece sempre que houver a competitividade sobre a ótica das competências, a corrida “desenfreada” pelas titulações e as jornadas cansativas de um trabalho cujo salário está associado, por um lado, a bitolação pelo consumo e, por outro lado, a realidade da mera sobrevivência em tempos contemporâneos.

Enquanto houver contradições presentes no tecido social dominado pelo capitalismo continua-se questionando qual a definição do que deva ser uma pessoa educada? Os jovens de Ensino Médio não podem se tornar “iscas” para um desenvolvimento econômico em que é oportuna a competitividade e um individualismo que leva aos extremos todo e qualquer forma de barbárie humana.

3.2. Um mal-estar permanente ou uma perspectiva de mudança? As expectativas de integração entre formação básica e técnico-profissional

É preocupante pensar que as modificações necessárias à Educação, bem como a todas as áreas sociais, dependam apenas de uma maior intervenção do governo federal. O Ensino Médio, apesar de estar quase sob total controle das redes estaduais de ensino, não conseguirá efetivar um processo de crescimento com qualidade se não houver uma modificação do papel do governo federal em relação ao seu financiamento. (OLIVEIRA, 2009, p. 61)

Assim, o autor entende que o FUNDEB não consegue atender às necessidades do Ensino Médio, principalmente quando integrado à educação profissional, pelo fato de o valor por aluno (ao articular formação profissional e formação geral) ser muito mais elevado conforme dados do INEP. Nesse sentido, quase oito milhões de matrículas das redes estaduais não serão atendidas com melhor qualidade em virtude, apenas, de um acréscimo pouco expressivo de investimentos do governo federal nos próximos anos, ainda que os recursos dos estados para a Educação Básica serão aumentados. (OLIVEIRA, 2009, p. 63)

Escolas sucateadas, professores mal pagos e em número insuficiente, ausência de bibliotecas, déficit no número de carteiras, problemas com iluminação, falta de água potável, infraestrutura precária etc., são alguns dos diversos problemas que enfrentam as escolas públicas brasileiras e que levam os alunos a chegarem ao final da Educação Básica em condições extremamente deficitárias no referente a disputar um emprego ou continuarem seus estudos. (OLIVEIRA, 2009, p. 58)

Todos os indicadores conduzem a perceber que o pêndulo não se movimentou na direção das forças que lutam por um projeto nacional popular e democrático de massa e das consequentes reformas estruturais, o que implicaria um projeto de educação escolar e de formação técnico-profissional dos trabalhadores para o trabalho complexo, condição para uma inserção ampla na forma que assume o processo de produção industrial-moderno, com base científica digital-molecular. (FRIGOTTO, 2007, p. 1141)

A dualidade entre formação geral e técnica, conforme discutida acima no plano teórico, também, é evidenciada empiricamente num recente estudo sobre “*Jovens e formação técnica no IF-CE*”⁴¹: *dilemas contemporâneos no processo de escolha profissional*” onde os autores afirmam que os jovens identificam claramente uma dicotomia entre a formação geral do Ensino Médio e a educação técnica. Essa separação, além de presente na lei, reforça-se na instituição, porque há dois coordenadores por curso: um responsável pelos professores e pelas disciplinas do currículo da formação geral do Ensino Médio; outro, pelos professores e disciplinas específicas da habilitação técnica. (ROCHA & ATEM, 2010, p. 78)

⁴¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

A preocupação destes autores em investigar os processos de escolhas profissionais em termos temáticos se aproxima dos objetivos empíricos deste trabalho. Embora as abordagens, destes autores, partam da Psicologia Escolar valorizando os estudos interdisciplinares os resultados desta pesquisa complementam um diagnóstico sobre a condição dos jovens do Ensino Médio sob um percurso de um árduo caminho de escolhas e indecisões.

A pesquisa apontou três formas de conceber o Instituto do Ceará: 1) como uma escola “preparatória” para o vestibular; 2) como um espaço educacional que traz por “adição” preparo profissional; 3) e como um mecanismo de primeira aproximação com uma carreira a ser exercida após a graduação. Desta forma, os autores verificam a difusa percepção pelos alunos de que faziam opção por uma carreira e assinalam a necessidade de oferecer espaços institucionais qualificados para os alunos elaborarem suas opções profissionais. (ROCHA & ATEM, 2010, p. 64)

Dada a importância destas constatações que em parte se aproximam das constatações empíricas que serão destacadas no capítulo empírico deste trabalho, é pertinente, evidenciar aqui, a necessidade de avançar para uma perspectiva crítica e denunciante da realidade de vida estudantil dos jovens, cujas críticas a teoria do capital humano estão constantemente explicitadas neste trabalho.

Neste sentido, a luta por uma escola que abrigue a formação técnica em articulação com o Ensino Médio requer o repensar da estrutura educacional, do currículo, da valorização dos profissionais da Educação, entre outros. O que torna obrigatório o repensar do financiamento público desse nível de ensino. (OLIVEIRA, 2009. p. 53)

Para Frigotto (2005) a proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no parecer: o da independência entre os cursos. Não foi isso que se buscou instituir com o Decreto n. 5.154/2004. (FRIGOTTO, 2005, p. 1094). Desta forma, faz-se abaixo alguns apontamentos sobre as tentativas de integração.

A tentativa de universalizar a articulação entre a formação geral e a formação técnica não conseguiu superar a dualidade histórica que persegue o Ensino Médio, pois as escolas não se estruturaram a partir de um novo princípio educativo, no qual o pensar e o fazer fossem considerados expressões de um único saber constituinte da identidade humana. (OLIVEIRA, 2009. p. 54)

Neste sentido, Frigotto (2007, p. 1135) vai questionar que tipo de projeto de educação escolar básica e de formação profissional e

tecnológica se coloca como necessário para uma sociedade que moderniza o arcaico e onde o atraso de determinados setores, a hipertrofia do trabalho informal e a precarização do trabalho formal, o analfabetismo etc. não são obstáculos ou impeditivos ao tipo de desenvolvimento que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela?

Diferentes elementos históricos podem sustentar que, definitivamente, a educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica, nunca se colocou como necessidade e sim como algo a conter para a classe dominante brasileira. Mais que isso, nunca se colocou, de fato, até mesmo uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores, a fim de prepará-los para o trabalho complexo que é o que agrega valor e efetiva competição inter capitalista. (FRIGOTTO, 2007, p. 1135)

As políticas focais de “alívio à pobreza” lhes garantiram o segundo mandato. Aí reside o “ovo de serpente” se não se proceder a uma mudança estrutural que produza uma inclusão efetivamente de distribuição de renda. Isso demandará um desenvolvimento que gere empregos de valor agregado e uma efetiva universalização da Educação Básica de qualidade social efetiva e, articulada a esta, a educação profissional e técnica que não se reduza ao adestramento pragmático do mercado. Isso, sem dúvida, implicará abandonar a política econômica monetarista e rentista e encarar as reformas estruturais proteladas por séculos. (FRIGOTTO, 2007, p. 1135)

Se focar o jovem trabalhador proveniente do Ensino Médio Público, identifica-se um jovem pertencente a uma unidade de classe social definida pela alienação e uma formação profissional capenga de qualquer princípio de realização plena porque impossibilita enaltecimento uma ascensão ou mobilidade de vida e de trabalho.

Ao compreender a dualidade como um caráter ou propriedade do que é duplo ou do que contém em si duas naturezas, duas substâncias, dois princípios é crucial compreender que neste contexto a formação educacional dos jovens do Ensino Médio não se esbarra na dualidade como um fim que aponta dois caminhos, mas sim numa contradição que aponta para o único caminho da alienação dos jovens em relação a própria formação profissional.

Assim, ao retomar o questionamento posto no início deste tema, a saber: sobre em que contexto se trata a dualidade de formação escolar dos jovens? Tem-se, de um lado, uma dualidade de formação que toca a estrutura institucional educacional, por outro lado, tem-se uma unilateralidade de formação que toca a materialidade das relações de trabalho.

Para Ramos (2005) o desafio é discutir um currículo integrado que tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que este permita, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes e da Tecnologia. (RAMOS, 2005, p. 108)

O desafio é de universalizar o Ensino Médio com esta qualidade teórica, técnica e política. Mas, isso significa que a sociedade brasileira terá de ter consciência de que o custo desta educação é, pelo menos, oito a dez vezes maior daquilo que se propõe mediante o FUNDEB⁴². O Ensino Médio dos países do capitalismo central não custa menos que quatro mil e quinhentos dólares aluno/ano. Isso equivale ao que uma família, de classe média das grandes capitais brasileiras, paga em escolas particulares laicas ou confessionais. (FRIGOTTO, 2007, p. 1146)

Sob esta perspectiva o Ensino Médio público seja ele de formação técnica ou geral está voltado para atender as demandas do mercado de trabalho refletindo em uma mínima diferenciação de classe social dos jovens estudantes. O Ensino Médio somente permitirá (na maioria dos casos) o ingresso numa universidade de renome (que propicie renda e status) para aqueles que tiverem condições de cursarem um Ensino Médio Particular ou estarem entre os poucos estudantes do Ensino Médio Público que possuem as desejáveis “competências” e “habilidades”, conforme a perspectiva discutida anteriormente.

Se efetivamente se garante, em médio prazo, a Educação Básica dentro da concepção politécnica ou da tecnologia universal, a formação profissional terá outra qualidade e significará uma possibilidade de avanço nas forças produtivas e no processo de emancipação da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2007, p. 1148)

Resistir também assume a forma de se colocar ao lado daqueles que vivenciam a Educação Profissional de nível médio no seu dia a dia e que vinham avançando na construção de um projeto de formação profissional pautado em outra perspectiva de formação humana que aquela objetivada pelo capital. Nesse sentido, não se pode esquecer que os trabalhadores da Educação vinculados às instituições federais de educação tecnológica foram pegos de surpresa pelo autoritarismo do

⁴² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) financia a educação básica e reserva recursos para os programas de jovens e adultos. O fundo foi substituído pelo Fundef que vigorou até 2006. (MEC, 2011)

governo Fernando Henrique e viram ser totalmente descartado o acúmulo de discussões desenvolvidas ao longo da década de 1990, no sentido de propor um projeto de educação profissional que superasse o modelo de formação até então vigente. (OLIVEIRA, 2009, p. 56)

Sendo assim, registra-se abaixo o posicionamento do Sindicato Nacional dos Servidores Federais de Educação Básica e Profissional – SINASEFE – sobre a proposta de Educação Profissional e sua integração ao Ensino Médio.

A ação formativa que interessa às classes trabalhadoras é aquela que lhes confere o atributo do livre pensar e o refletir, permitindo que abstraíam, analisem, sintetizem e desenvolvam a sua cultura em comunicação, possibilitando sua autonomia e sua consciência individual e coletiva. Esta pressupõe uma sólida formação básica e uma estreita articulação entre a cultura geral e tecnológica. Trabalhar a educação tecnológica integrada à formação geral é a única maneira de modificar substancialmente o estatuto dos conhecimentos técnicos e a eles agregados. Tanto a formação inicial como a continuada deverão orientar-se pelos mesmos princípios, pois a educação continuada do trabalhador e o reingresso no mundo do trabalho exigem formação integral do trabalhador. (SINASEFE, 2004, p. 2 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 56)

Desta forma, não se trata de acreditar que tudo está perdido e que a educação encontra-se confinada ao capitalismo e, portanto, não há saídas ou soluções. Assim como a crítica assume um papel fundamental para a complexidade das questões aqui evidenciadas há o reconhecimento de que as mais diversas lutas contra hegemônicas permitem criar novos horizontes de possíveis transformações, por mais ínfimas que possam representar.

O Documento Base sobre Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio de 2007 do Ministério da Educação, sobre a influência de perspectiva histórica- materialista de Marise Nogueira Ramos, traz a proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional por meio da articulação da formação geral e profissional, considerando a formação da classe trabalhadora no sentido da autonomia e emancipação.

O documento assinala que para o projeto de Ensino Médio Integrado possa se tornar, uma política efetiva, não pode prescindir do envolvimento das distintas esferas de governo, do mesmo modo que exige maior articulação com movimentos sociais, economias locais e sociedade civil em geral. (*ibidem*, p. 32)

Finalmente, é preciso ter claro que os movimentos sociais, ao exercerem pressão sobre o poder público em defesa de suas demandas educacionais, tornam-se sujeitos indispensáveis ao processo de planejamento e formação teórico-epistemológica sobre educação profissional integrada ao Ensino Médio, por gerarem, também, conhecimento em seus campos de atuação. (*ibidem*, p. 32)

Enfim, as concepções de currículo, a construção e a atualização de projetos pedagógicos, as condições e o tamanho da oferta dos cursos são aspectos para os quais muito têm a contribuir os movimentos sociais, a exemplo do que se tem reivindicado e avançado no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e das comunidades indígenas, que identificam o Ensino Médio Integrado como uma necessidade coerente com sua realidade. (*ibidem*, p. 32)

O documento também contempla a formação e valorização dos professores. Além disso, a construção dessa formação, tanto inicial quanto continuada, visa envolver as Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Superior (SESU), Básica (SEB) e Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), bem como, as associações de pesquisa, sindicatos e outras entidades afins ao campo da educação superior, em geral, da formação de professores e da educação profissional e tecnológica, assim como, os sistemas estaduais e municipais de educação.

Apesar de alguns avanços sob o ponto de vista teórico ainda resta o questionamento do atual estado “efetivo das coisas”. Ou seja, de que forma se garantirá na *práxis* o desprendimento das condições de vida contraditórias à emancipação humana? Além disso, há de se questionar como os estudantes, jovens principalmente, estão sendo ouvidos e considerados enquanto sujeitos capazes de propor políticas educacionais condizentes as suas necessidades geracionais?

A única menção do documento sobre este aspecto se refere à importância de considerar as necessidades materiais dos estudantes e a articulação institucional com seus familiares. (BRASIL, DOCUMENTO BASE, 2007, p. 56)

Certamente, as necessidades materiais revelam apenas alguns aspectos dos anseios da juventude brasileira. Mas, sem aprofundar em outros aspectos, sejam eles, simbólicos, estruturais, culturais,

sentimentais, imateriais, ou transcendentais ainda se situa uma questão referencial que pode ser marcada ou pela necessidade ou pelo desnecessário, a saber: a política na vida dos jovens.

Trata-se de questionar qual o espaço dos jovens nas relações de poder no contexto da estrutura e organização do ensino escolar no Brasil? Porque os grêmios, diretórios estudantis, centros acadêmicos entre outros canais efetivos de movimentos estudantis perderem o rumo? Longe de buscarmos, aqui, respostas para estes questionamentos o objetivo é indicar a importância de situar os jovens como agentes no contexto das propostas de políticas educacionais.

Além disso, cabe um parêntese para o reconhecimento de um Estado ampliado⁴³ conforme Gramsci (2000) havia sinalizado. Ou seja, um conceito de sociedade civil⁴⁴ que não possa ser absorvido pelo mercado e que represente um espaço para o conflito no sentido dos interesses contraditórios virem à tona. A participação da sociedade civil neste quadro é um caminho inicial e possível para incorporar a crítica e as propostas de mudanças no plano estrutural que possam advir das mais diversas comunidades representadas pelos sujeitos jovens, professores, gestores da educação das instâncias públicas e privadas.

Neste caso, elenca-se, aqui, alguns nexos possíveis para reconhecer os caminhos que possam indicar as perspectivas de mudanças. Neste contexto, é possível dialogar com LÜCHMANN (2007, p. 184) quando a autora reconhece em tempos de crises a importância da absorção de um modelo democrático que propicie o crescimento do debate, no país, sobre a sociedade civil e seu papel no processo de democratização da sociedade.

A autora cita a atuação e a diversificação do associativismo; o conjunto de lutas coletivas e de movimentos sociais; e a ampliação e pluralização das organizações não governamentais (Ongs) como

⁴³ Coutinho, afirma que Gramsci amplia o conceito de Estado, mantém a característica classista e coercitiva do Estado de Marx e Engels, incorporando a ideia de socialização política. Para o autor Gramsci supõe sua articulação com outras categorias centrais, a hegemonia de classe e a revolução, e pensar o conceito gramsciano de sociedade civil, desconhecendo sua articulação com estas questões, representa um claro reducionismo e esvaziamento de seu pensamento. (COUTINHO, 1999, p. 127).

⁴⁴ Gramsci define a sociedade civil como uma esfera 'privada' ou 'não-estatal' que corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade. Nesse conceito, a sociedade civil é o domínio privilegiado da ideologia como locus nas quais as classes sociais lutam para exercer a hegemonia cultural e política sobre o conjunto da sociedade. (GRAMSCI, 2000b, p. 225-228).

constituidoras de um material empírico fértil para a renovação teórica das organizações civis e da democracia. (*ibidem*, p. 184)

Com isso não se trata de negar a diversidade, o pluralismo e a complexidade social. Esta visão é dada pela própria autora quando afirma que para os que veem que a ordem democrática liberal não é a única possível no mundo contemporâneo (**o que reitera a visão deste trabalho**), *vale insistir em um diálogo com as teorias que procuram resgatar um ideário democrático assentado na participação.* (LÜCHMANN, 2007 p. 188, *grifo nosso*)

Acrescenta-se, porém, que a necessidade de participação deve estar associada a uma luta no campo da práxis. Trata-se de uma “inclusão” efetiva na política democrática, por parte das classes populares, que tenham como viés a transformação social associada a uma luta constante de ruptura das injustiças sociais. E, para que essa ruptura possa proceder-se gradualmente para possíveis transformações no plano estrutural o conflito antecede ao consenso para que este último não adquira um caráter de persuasão nas tomadas de decisões, inclusive sob a ótica de uma democracia deliberativa⁴⁵.

E, então se reitera uma participação, conforme assinala Lüchmann (2007, p. 194), como um antídoto importante à manipulação, no sentido de que a participação permita a exposição de relações de poder que de outra forma permanecem ocultas ou camufladas pelos discursos e mecanismos da política institucional.

No caso da realidade do Ensino Médio este mecanismo não está distante. Ao contrário, os “discursos internacionais” da UNESCO, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial entre outros organismos internacionais ditam as regras das prioridades para a educação, formação e qualificação da juventude contemporânea dos chamados países emergentes e desenvolvidos. Sobre o viés da teoria do capital humano tais políticas são representadas pelos modelos de investimentos, pelo currículo, pela estrutura organizacional e jurídica e normativa da educação.

A participação neste caso fica reduzida ao plano de ações locais desarticuladas com a amplitude macroeconômica das políticas de ensino, quando conferem aos professores, aos estudantes e a comunidade a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das

⁴⁵ A democracia deliberativa constitui-se como um modelo ou processo de deliberação política caracterizado por um conjunto de pressupostos teórico-normativos que incorporam a participação da sociedade civil na regulação da vida coletiva. (LÜCHMANN, 2002, p. 19)

instituições escolares em âmbito local. No entanto, tais projetos só poderão avançar para uma perspectiva de transformação social quando houver articulação política das decisões para além dos muros da escola, bem como, numa constante articulação política das necessidades locais com a amplitude da estrutura econômica, política e social.

A participação pela via da política institucional não se confunde com aceção ao consenso imposto de cima para baixo, mas sim a um dissenso sob um contexto de possibilidades de estabelecer conflitos necessários às reais transformações. Assim, é preciso estar atendo criticamente aos múltiplos consensos que perigosamente, naturalizam as esferas da dominação e da alienação humana pelo capital.

4. Os jovens e a formação profissional em Santa Catarina: Um breve olhar sobre a teoria do capital humano

Após discutir e analisar criticamente o modelo estrutural do Ensino Médio sob o contexto da dualidade entre formação básica e profissionalizante adentra-se, aqui, num universo mais específico e condizente as análises empíricas deste estudo: o Ensino Médio no Estado de Santa Catarina.

No entanto, no contexto das análises críticas sobre a teoria do capital humano, percorreu-se até aqui longos caminhos de diagnósticos, críticas e possibilidades de mudanças sobre a amarga realidade ditada pela teoria do capital humano no processo de formação e preparo para o trabalho da juventude contemporânea.

Por outro lado, cabe verificar como os adeptos as teorias do capital humano buscam identificar as suas próprias falhas para “redimir-se” quando preciso for em prol da defesa de um desenvolvimento econômico a favor dos benefícios da burguesia capitalista.

Ou seja, para “garantir” a teoria do capital humano é necessário que os organismos internacionais façam o controle e o diagnóstico sobre os investimentos na educação. Neste caso, tem-se o exemplo de uma pesquisa de grande fôlego para o estado de Santa Catarina recentemente encomendada e divulgada pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁴⁶. Uma organização internacional

⁴⁶ A OCDE teve origem em 1948 liderada, por Robert Marjolin da França, para ajudar a administrar o Plano Marshal para a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial. Os membros da OCDE são países de economias de alta renda com um alto Índice de

composta por 34 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado.

A pesquisa analisa um panorama geral da educação no estado de Santa Catarina que encobre um estudo sistematizado sobre toda Educação Básica, Superior, Educação a Distância e Pesquisa. Neste caso, é pertinente apropriar-se deste relatório para verificar em que aspectos o sistema que abarca a teoria do capital humano compreende ou não sua ineficácia no contexto prático social.

O estudo da OCDE (2010) identifica alguns aspectos denunciadores da realidade educacional no Brasil e em Santa Catarina que estão de acordo, apenas, no plano da identificação dos possíveis equívocos reconhecidos pela teoria do capital humano. Porém, esta identificação, conforme sinalizada, não passa de um mero diagnóstico acompanhado de sugestões de “melhoras” para os problemas da educação e do mercado de trabalho.

Como, neste item, não se pretende contextualizar o mesmo discurso crítico já levantado, anteriormente, cabe apontar sucintamente algumas especificidades sobre o Estado de Santa Catarina que possam subsidiar as análises empíricas deste trabalho, bem como, evidenciar o tratamento dado pelos órgãos externos em relação à formação e profissionalização dos jovens de Santa Catarina.

Sendo assim, as propostas em nada se alteram das falácias que já vem se pendurando na história da educação brasileira. Certamente que a teoria do capital humano não visa uma emancipação dos sujeitos, uma educação de formação plena e tampouco se pensa em abordar e compreender a cotidianidade dos jovens em sua formação escolar repletas de alienações e incertezas.

A questão que se coloca (pelos organismos internacionais), e neste caso em Santa Catarina, é focar em investimentos que possam segurar os jovens nas salas, ampliar as pesquisas para o setor empresarial, garantir um professor que possa transmitir “competências” para atender o mercado e garantir maior aproveitamento de mãos de obras especializadas.

A teoria do capital humano identifica a evasão escolar, a precariedade de ensino, a desmotivação dos professores, entre outros problemas, mas não percebe que para além deste diagnóstico os jovens

estão descrentes e apáticos conforme já relatado nas discussões sobre Ensino Médio.

Mas, realmente, tal preocupação tem suas justificativas pautadas no mercado. Um estudo divulgado pela ACATE – Associação Catarinense das Empresas de Tecnologia – (2011) aponta a carência de profissionais em Santa Catarina, pois só em Florianópolis será preciso 2 mil profissionais para a área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) até o final do ano de 2011.⁴⁷

Ao ater-se em uma breve pesquisa hemerográfica (de forma aleatória) não é preciso ir muito adiante para identificar que os jornais do Estado de Santa Catarina relatam através de artigos a sobra de vagas e a falta de qualificação profissional para o estado.

Em algumas fontes reconhecidas como exemplo: Jornal Notícias do Dia onde se aponta sobra de duas mil vagas na área de Tecnologia da Informação; Jornal de Santa Catarina On Line⁴⁸ indica a falta de profissionais com qualificação teórica e prática; Jornal Diário Catarinense relata que tem diversas vagas de emprego sobrando na Grande Florianópolis em SC; Jornal Palavra Palhocense informa que os empresários da Grande Florianópolis estão “em busca de trabalhadores que queiram atuar no mercado formal com todos os direitos assegurados em lei”; o setor industrial também informa sobra de vagas pelo Jornal Agrovalor ao dizer que mais de 3.400 vagas estão em aberto nas indústrias de processamento de carne no estado. (BULIN, 2011; CAVALLI, 2011; RIOS, 2011; ROSA, 2011)

Sobre este último artigo, (RIOS, 2011), cabe citar a entrevista do presidente da ACAV - Associação Catarinense de Avicultura -, Clever Pirola Ávila, ao dizer que há um forte desequilíbrio entre a oferta de mão de obra qualificada e a demanda das indústrias. Ávila assinala que, em face dessa insuficiência de força de trabalho, as indústrias frigoríficas estão investindo ou planejando investimentos na automatização e automação, incluídas as robotizações. “Na verdade, nos últimos dois anos estão sendo ampliados os investimentos neste campo, para amenizar os efeitos da falta de trabalhadores”. (RIOS, 2011, p. 2)

Ou seja, o quadro é crítico quando se identifica por um lado, as desmotivações, dificuldades e incertezas dos projetos de qualificação

⁴⁷ CAVALLI, Janaina. Florianópolis tem duas mil vagas de emprego na área de tecnologia. Jornal Diário Catarinense, Florianópolis, SC, 09 mai, 2011.

⁴⁸ Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/jsc/sc/imprensa/4,180,3546326,18271> Acesso em: 15, Set. 2011.

profissional dos jovens e, por outro lado, por traz de uma aparente hegemonia da teoria do capital humano se verifica uma derrota no contexto do mundo do trabalho quando o sistema perde o controle de um possível “exército industrial de reserva” adaptado e “qualificado” para o mercado de trabalho.

Os valores e referências criados pelo sistema encontram-se invertidos em meio às falácias de desenvolvimento e progresso. Ora, Santa Catarina é um estado relativamente rico e economicamente progressista. Ocupa o quarto lugar dentre as 27 unidades federativas do Brasil em desenvolvimento econômico e renda per capita, com um PIB de USD 45.9 bilhões e uma renda de USD 15 200 por habitante (dados de 2007). O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0.84 é o segundo mais alto do País. (OCDE, 2010, p. 24)

A população estimada de Santa Catarina em 2009 era de 6.2 milhões de habitantes. O Estado cobre uma extensa superfície de 95 346 km², com uma densidade populacional de 62.5 habitantes por km². (IBGE, 2010)

O tipo de trabalho da população varia de acordo com a área onde vive. A capital Florianópolis está situada na costa litorânea, numa região de muitas praias de renome. O Estado se subdivide em 36 divisões administrativas regionais e possui 293 municípios. Quanto à distribuição da população, 82% vivem nas zonas urbanas e 18% nas rurais. (OCDE, 2010, p. 24)

Sob este cenário, Santa Catarina possui um dos padrões de vida mais altos do País, sendo um importante centro industrial e agrícola. Em 2008, o setor da indústria era o maior do Estado, responsável por 51% do seu PIB, seguido pelos setores de serviços com 32.5% e da agricultura com 14.15%. No nordeste do Estado, os ramos eletromecânico, têxtil e moveleiro são os que mais contribuem para o desenvolvimento econômico. No oeste, predominam a pecuária e a avicultura, assim como os agronegócios relacionados. Já no sul, a economia está centrada nas atividades de mineração, cerâmica e pesca. O eixo formado pelos municípios de Joinville, Jaraguá do Sul e Blumenau é altamente industrializado: mais de 50% da produção de todo o Estado se concentra nessa pequena área altamente desenvolvida. O turismo constitui outro importante e crescente setor. O Estado possui algumas das melhores praias do País, que durante o verão se transformam em um dos destinos mais populares da América do Sul. (OCDE, 2010, p. 24)

Contudo, as contradições ainda se fazem presentes sob o crescente aumento da violência,⁴⁹ a falta de rumos, preparo, estrutura e orientação por parte das instituições escolares para garantir formação profissional com “status” de qualidade bem como, a ineficácia ou desprezo para compreender os reais motivos das diversas dimensões da apatia juvenil. Com isso, se torna crucial evidenciar como as agências promotoras da teoria do capital humano avaliam a educação para o estado e quais as contradições existentes no interior das propostas.

Neste caso, o estudo sobre Avaliação de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina publicado pela Secretaria Geral da OCDE (2010) constata que Santa Catarina alocou 19.3% de suas receitas aos serviços de educação, o que representa a maior proporção destinada a uma única área, e isso inclui a Saúde e a Previdência Social. Nesse mesmo ano, Santa Catarina destinou 29.5% de sua receita fiscal à Educação, ou seja, 4.5% acima da percentagem mínima que cada Estado da Federação deve reservar para a Educação, conforme estabelecido pela constituição federal. (OCDE, 2010, p. 15)

No entanto, a pesquisa aponta que embora o volume de gastos com a Educação seja maior que o Produto Interno Bruto Regional (PIBR), os indicadores mostram que os resultados não condizem com o alto nível de investimento em Santa Catarina, sugerindo que o serviço fornecido é ineficiente, e não que falta verba. (OCDE, 2010, p. 15)

Porém, não há como negar que as verbas financeiras assumem um papel importante sob a estrutura educacional do país, no entanto, a problemática que se tem travado, até então, está sob o mito de que basta investir para garantir uma educação plena. Eis um dos pontos complexos, pois, de um lado, tem-se a importância dos investimentos e, de outro lado, o que se faz, como e para quem se investe em educação? Qual a prioridade em torno destes investimentos?

O Estado somente assumirá um “papel” realmente desafiador quando efetivamente assumir a responsabilidade de trabalhar coerentemente e justamente com as questões relativas à descentralização dos recursos, ao público alvo, aos objetivos propostos, ao problema das corrupções, as articulações dos diversos setores da sociedade. E, no que tange a formação dos jovens estar atento aos processos de alienação e bitolação de uma formação que insiste na teoria do capital humano.

⁴⁹ No estado de Santa Catarina, entre 1998 a 2008, a taxa de homicídio teve um aumento de 124,6%. (SIM/SVS/MS. 2008)

Lembrando que Foracchi indica que é com os adultos que o jovem aprende a ser adulto; não é outro o significado de socialização se não promover a internalização dos modos de comportamento e a assimilação dos valores que governam o sistema de relações do mundo adulto. (FORACCHI, 1972, p. 28)

Quando esse processo se desenvolve de modo contínuo, os jovens não diferem, essencialmente, nas suas atitudes e comportamentos, do estilo de vida adulto, tanto nas atividades que dizem respeito à política quanto nas que dizem respeito à violência, as drogas, a sexualidade, as expressões artísticas, etc. (*ibidem*, p. 28)

4.1. O almejo da “inclusão” educacional no estado de Santa Catarina

Em Santa Catarina existem três tipos de escolas públicas: federal, estadual e municipal; além de uma quarta categoria, a de estabelecimentos privados, que são pagos. A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) é responsável pela orientação geral e o monitoramento do sistema, bem como pelo planejamento estratégico e as reformas. (OCDE, 2010, p. 16)

A política do sistema de avanços progressivos, implementada entre 1970 e 1984 em Santa Catarina, permitia que todos os alunos de todos os anos do fundamental passassem ao ano seguinte automaticamente. Alguns estudos que avaliaram essa política consideram que a ideia era simplesmente reduzir a evasão escolar, cuja incidência era inaceitavelmente alta. (PEREIRA *et al*, 1984, *apud* OCDE, 2010, p. 33)

Contudo, é preciso ter em mente que o rápido aumento do número de matrículas no fundamental naquela época trouxe de volta à escola muitas crianças antes excluídas; e a política da “promoção automática” evitou taxas de fracasso escolar em massa nos primeiros anos e melhorou a inclusão social, possibilitando que as crianças desfavorecidas tivessem mais tempo de adaptação e incentivando os pais a mandar os filhos para a escola. (OCDE, 2010, p. 33)

Embora a política dos avanços progressivos tenha sido abandonada em 1984, o estado introduziu recentemente outra política semelhante ao agrupar os dois ou três primeiros anos do fundamental em um único ciclo, denominado “ciclo básico”, durante o qual não se atribuem notas nem se permitem reprovações através da portaria nº 20/24/05/2010 que regulamenta a implantação da sistemática de

avaliação do processo ensino-aprendizagem na rede pública estadual de ensino.

Com a portaria, nas primeiras, segundas e quartas séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental serão registradas apenas a frequência anual e, se o aluno atingir o estabelecido em Lei, automaticamente o SERIE registrará AP de aprovado. Já para os jovens fica suspenso o regime de dependência nas duas últimas séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio da rede pública estadual.

O objetivo dessa abordagem é não só reduzir as taxas de repetência, mas também garantir que todas as crianças adquiram habilidades básicas de letramento e numeramento, bem como, atinjam um nível aceitável de alfabetização antes de passarem aos anos subsequentes. Tal prática é ainda mais importante agora que as crianças entram na escola aos seis anos e muitas delas não tiveram experiência pré-escolar. (OCDE, 2010, p. 34)

Eis um quadro que revela uma esdrúxula corrida pela inclusão escolar e uma desviada tentativa de contenção de repetências. Desta forma, se esvazia as referências educativas das crianças e jovens que veem nos exemplos dos colegas que passam de ano, sem a necessidade de assumir um compromisso com a sua formação humana, não aquela de mercado e de competitividade, mas, nas ínfimas possibilidades de formação integral dos sujeitos em sua interlocução com a instituição, com o conhecimento e com os valores de sua cotidianidade.

Além disso, esta política “puxa o tapete” do trabalho docente que se propõe estabelecer uma mediação de conhecimento histórico e dialético no sentido de propiciar uma consciência crítica dos limites e avanços sobre o processo de aprendizagem.

Também não é possível uma política em que o número (de matrículas) esteja acima dos estudantes. A tentativa de elevar (os números) sob a ótica das estatísticas como um retrato de que o estado avança em seus índices de aprovações e alfabetizações é retrógrada porque não contempla nenhum aspecto da chamada “educação de qualidade”.

Não é a toa que a equipe da OCDE (2010) considera (embora de forma tímida) este quadro “de certa forma preocupante”, pois, em vista desses dados, o total de matrículas do Ensino Médio tenha diminuído entre 2003 e 2007, tanto em números absolutos como para o percentual da faixa etária 15-17 anos, que caiu de 57.22% para 51.44%. Tendo em vista que a SED declarou ter a intenção de expandir o ensino pós-

fundamental, os números mostram uma tendência que segue na direção oposta. (OCDE, 2010, p. 34)

Outra preocupação apontada no relatório é que os professores devem ocupar uma posição de destaque em toda e qualquer política voltada para o aprimoramento da qualidade do ensino. A equipe de avaliação constatou que a imagem da profissão de professor é negativa e segue em franco declínio. É imprescindível reformular essa imagem do magistério e projetá-la como uma profissão valorosa e de suma importância. (OCDE, 2010, p. 16)

É necessário melhorar a imagem da carreira docente em Santa Catarina. Como ressaltado anteriormente neste capítulo, a profissão sofre de uma série de deficiências. Além de não atrair candidatos com alto potencial de qualidade, não proporciona aos professores a satisfação no emprego e percepção dos benefícios de seu trabalho para os estudantes. (OCDE, 2010, p. 255)

Mas, os aspectos de necessidade de profissionalização dos docentes possuem bifurcações que possam apontar para diversos caminhos. Shiroma & Evangelista (2003) atentam para os efeitos do profissionalismo sobre a categoria do magistério, cuja qual, fomenta a disputa entre pares, o individualismo, alterando as relações no interior do grupo ocupacional e dele com seus superiores. Por parte dos docentes o apelo a profissionalização constitui uma forma de obter boas condições de trabalho, formação, melhoria salarial, reconhecimento social, ao passo que por parte dos empregadores é um recurso para administrar conflitos, forjar consensos, estabelecer meritocracia, salários diferenciados, condições para o gerenciamento do imenso contingente de professores. (SHIROMA & EVANGELISTA, 2003, p. 9)

Elucidar este processo é condição para ultrapassar o estágio de “empreendimento solitário” verificando que as determinações históricas da política de profissionalização docente estão enraizadas nos imensos interesses de manutenção do capitalismo em sua expressão contemporânea. (*ibidem*, p. 9)

Sendo assim, é preciso estar atento sobre os reais propósitos de valorização da profissão professor. A greve impulsionada por mais de 60 mil professores na rede estadual no Estado de Santa Catarina, em 2011, é um dos mais importantes exemplos de menosprezo pela categoria quando as suas reivindicações não são atendidas nas mais nobres lutas de valorização salarial. Eis, uma das principais contradições que derrubam qualquer discurso que possa ter como base a valorização dos professores, ou da educação, ou da formação dos jovens nela envolvidos.

Por ora as questões tocam os aspectos da profissionalização dos jovens. Sem dúvida, é um aspecto que adicionado as questões objetivas da macro estrutura repercute nos aspectos subjetivos dos sujeitos nela envolvidos: alunos, professores, demais profissionais da educação, família, amigos, comunidades entre outros.

Eis um aspecto que a teoria do capital humano não leva em conta porque a centralidade de seus propósitos não está nos sujeitos, mas sim num material isolado das relações humanas denominado, no sentido clássico, mercadoria. E, embora parta desta lógica voltada aos fins traz os sujeitos para a lógica dos meios e os mercantilizam de igual maneira, ou seja, sem vida e coisificados.

4.2. Breve incursão sobre o perfil histórico e político do Ensino Médio público em Santa Catarina

Antes de adentrar nas análises empíricas se faz necessário situar o perfil contemporâneo do Ensino Médio público em pública em Santa Catarina. Tarefa que se torna argilosa devido a escassez de estudos que enfocam a história e a política da educação pública no estado de Santa Catarina.

Na capital do estado de Santa Catarina, Florianópolis, o ensino secundário permaneceu, até o final da década de 1940, sob os domínios de instituições privadas de ensino. Somente a partir de 1947 o Instituto Estadual de Educação Dias Velho passou a oferecer o primeiro ciclo denominado curso ginásial.⁵⁰ Com o Decreto Nº 616, de 04 de novembro de 1949, o governo do estado implantou também o segundo ciclo do ensino secundário nesta instituição, o colegial, transformando o Instituto em Colégio Estadual Dias Velho. (DALLABRIDA & DECKER, 2011)

A partir de 1932, sob os ares modernizantes da "Reforma Francisco Campos" ⁵¹, houve crescimento significativo do ensino secundário no território catarinense, de forma que, em meados da década de 1940, havia oito colégios desse nível de ensino. Todos esses

⁵⁰ Denominado, atualmente, o Ensino Fundamental de quinta a oitava série.

⁵¹ Foi a primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos (1931). A reforma possibilitou uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Estabeleceu o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior.

educandários eram de caráter privado, fato que elitizava ainda mais o ensino secundário, e a maioria deles era dirigida por congregações católicas. (DALLABRIDA, 2003. p. 71)

Assim, o ensino secundário catarinense, na década de 1950 também apresentava um caráter elitista, com função formativa crucial num momento de modernização e industrialização do país. Sua conclusão oportunizava aos estudantes diferentes possibilidades de inserção no ensino superior, com oferta restrita na capital, mas com visibilidade social muito relevante neste contexto histórico. (DALLABRIDA & DECKER, 2011, p. 72)

Para tanto, é importante salientar que a sociedade catarinense é formada pela diversidade étnica e religiosa, com presença marcante das igrejas católica e luterana, e o Estado de Santa Catarina tem singular descentralização urbana no conjunto brasileiro, de forma que ele não tem uma capital-metrópole, mas, em cada região geoeconômica há uma ou mais cidades que se destacam. (DALLABRIDA, 2003)

Gradualmente o ensino foi se expandindo. No ano de 1960, em Santa Catarina, havia quatro ginásios públicos enquanto os ginásios privados somavam 189 estabelecimentos. Foi uma política ditada pelos setores conservadores da burocracia defensores dos interesses das escolas particulares na manutenção do monopólio deste tipo de ensino. (DALLABRIDA, 2003. p. 72)

Os colégios católicos, especialmente os internatos masculinos e femininos, eram pagos e tornaram-se uma importante fonte de renda para a Igreja Católica, dado que no período republicano, não era mais a religião oficial do Estado brasileiro. (DALLABRIDA, 2003)

É importante esclarecer que, nesse momento histórico, o ensino secundário era o único curso pós-primário que preparava e dava direito ao acesso aos cursos superiores, diferenciando-se do ensino técnico-profissionalizante, considerado um ensino de nível inferior, que preparava mão de obra para o ingresso imediato no mercado de trabalho, e dos cursos normais, que formavam as profissionais para o ensino primário. Dessa forma, o ensino secundário catarinense constituiu-se, grosso modo, numa escolarização voltada para as classes abastadas. (DALLABRIDA, 2003. p. 71)

Este panorama está de acordo com a conjuntura histórica nacional do Ensino Médio, conforme relatado acima, no que tange as questões referentes aos fatores de dualidades entre formação técnica e formação geral.

Quanto ao cenário ensino profissional, no começo do século XX, a sociedade brasileira transitava gradativamente da era do trabalho

artesanal para o trabalho industrial. Além do ensino primário, a Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, no seu primeiro ano de funcionamento, em 1910, oferecia formação em desenho e oficinas de tipografia, encadernação e pautação, carpintaria da ribeira (hoje denominada construção naval), escultura e mecânica, que incluía ferraria e serralheria. Estas últimas, por exemplo, atendiam à necessidade dos principais meios de transporte públicos da época: os bondes puxados a burro e as embarcações que transportavam pessoas e carga do Continente para a Ilha de Santa Catarina.⁵²

Santa Catarina ganhou, então, sua pioneira Escola de Aprendizes Artífices – hoje denominada Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – naquele distante ano de 1909, em Florianópolis. Seu objetivo era o de proporcionar formação cidadã e profissional a crianças e jovens, especialmente os de classes socioeconômicas de menor poder aquisitivo. (ALMEIDA, 2002)

Na medida em que o século foi evoluindo, a instituição adaptou-se às novas exigências da sociedade quanto à formação de artífices, técnicos e, mais adiante, de tecnólogos. Em 1937, passou a chamar-se Liceu Industrial de Santa Catarina. E, em 1942, transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis. Em 1965, outra mudança, com a denominação de Escola Industrial Federal de Santa Catarina. (*ibidem*, p. 6)

Foi somente em 1968 que nasceu a Escola Técnica Federal de Santa Catarina, em torno da qual se criou uma forte tradição de qualidade e competência associada à formação técnica e tecnológica que viria a fornecer mão de obra e serviços para o Polo Tecnológico local. Em 2002, ocorreu outro grande salto, com a criação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, o Cefet/SC, que passou a oferecer também cursos superiores. (*ibidem*, p. 6)

Cabe ressaltar que o Ensino Médio público no Estado de Santa Catarina atualmente está sob a administração da Secretaria de Estado da Educação (SED), governo de Santa Catarina. As políticas públicas educacionais são elaboradas com a participação dos diversos segmentos da rede pública estadual em consonância com o sistema nacional.

Além dos cursos profissionalizantes oferecidos em Santa Catarina pelo governo federal, também a oferta de cursos em âmbito estadual. A professora Édna Corrêa Batistotti, Coordenadora de Educação e

⁵² Disponível em: <http://www.educacaoprofessionalsc.com.br/educacao-profissional-publica/santa-catarina>. Acesso em: 02, Nov. 2011.

Trabalho da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, afirma que a Educação Profissional na Rede Estadual de Ensino Público Catarinense já acontece há muitas décadas. Instalou-se antes mesmo dos anos 70, com escolas agrícolas formando técnicos nessa área. Nos anos seguintes, expandiu-se para campos profissionais da indústria e do comércio.

A Educação Profissional e Tecnológica está organizada, atualmente, em 12 Eixos Tecnológicos, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Destes, dez são disponibilizados à comunidade catarinense.⁵³ Seus cursos são destinados a jovens e adultos, na sua maioria, trabalhadores.

Embora as análises recaiam sobre o Ensino Médio público, cabe frisar que os estabelecimentos federais e privados costumam ser mais bem equipados e organizados. A rede privada funciona sob a égide do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e financiado pelas contribuições recolhidas das indústrias. As instituições do SENAI são particularmente fortes em Santa Catarina. No entanto, elas tendem a se isolar dos estabelecimentos estaduais e municipais. (OCDE, 2010, p. 37)

De modo geral, Santa Catarina possui mais de 100 instituições públicas que oferecem alguma modalidade de educação profissional conforme cadastradas no portal de Educação Profissional Pública em Santa Catarina até outubro de 2010⁵⁴. A base de dados incluiu todos os Institutos Federais já em funcionamento, bem como as Escolas Públicas Estaduais que ofereciam opções de ensino profissionalizante, de acordo com os registros da Secretaria de Estado da Educação.

O portal também indica que as instituições públicas listadas em âmbito federal conglomeram no âmbito federal as redes de escolas pertencentes ao IFC (Instituto Federal Catarinense) e ao IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina)⁵⁵; e no âmbito estadual as redes do CEDUP⁵⁶

⁵³ Destes a procura mais efetiva acontece nos Cursos Técnicos de: Administração, Agroindústria, Agropecuária, Comércio, Contabilidade, Edificações, Eletrotécnica, Eletromecânica, Enfermagem, Fabricação Mecânica, Higiene Dental, Hospedagem, Informática, Informática para Redes, Química, Manutenção e Suporte em Informática, Marketing, Massoterapia, Mecânica, Segurança do Trabalho, Serviços Imobiliários, Vendas, Agroecologia, Alimentos e Viticultura e Enologia.

⁵⁴ Disponível em: www.educacaoprofissionalsc.com.br/instituicoes-de-ensino. Acesso em: 3, Nov. 2011.

⁵⁵ Em Santa Catarina o IFSC conta com 18 campus e 2 campos em implantação. Já o IFC conta com 10 campus no estado. (Disponível em: www.ifsc.edu.br e www.ifc.edu.br Acesso: 10, Nov. 2011)

(Centro de Educação Profissional), EEB (Escola de Educação Básica), EEM (Escola de Ensino Médio).⁵⁷

Tanto o IFSC quanto o IFC incorporaram antigas unidades de ensino federal técnico, agrícola e tecnológico espalhados pelos municípios do estado de Santa Catarina. Ambos os institutos encontram-se em expansão para novas localidades. Expansão que se encontra “alinhada” a teoria do capital humano.

4.2.1. O que vêm a ser o Ensino Médio Integrado em Santa Catarina?

A Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, do estado de Santa Catarina tem promovido a discussão para a elaboração coletiva das estratégias políticas e acadêmicas para a criação do Ensino Médio Integrado.

Desde a promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, o Estado de Santa Catarina buscou possibilitar aos alunos do Ensino Médio da rede estadual uma formação que os habilite ao mundo do trabalho. Um amplo debate sobre esta proposta foi realizado no estado de Santa Catarina com o envolvimento dos Conselhos de Desenvolvimento Regional e das comunidades concernidas, sob a responsabilidade das Secretarias de Desenvolvimento Regional e coordenação das Gerências Regionais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A proposta do Ensino Médio Integrado combina o currículo regular com cursos profissionalizantes. Os alunos seguem a mesma grade do Ensino Médio, porém com o acréscimo de duas disciplinas profissionalizantes, e estudam cerca de oito (em vez de quatro) horas por dia. Isso significa que o currículo regular é ensinado pela manhã e as aulas técnicas/profissionalizantes são ministradas à tarde ou à noite. Essa abordagem é empregada atualmente pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que estão se expandindo rapidamente por todos os estados. Em Santa Catarina, o crescimento esperado para o ano de 2010 é – mais do que o dobro do contingente de 2009. (OCDE, 2010, p. 125)

⁵⁶ Os CEDUPs são organizados em três grandes áreas: Agrotécnicos, Serviços e Comércio e Industriais, sendo que, atualmente, estão em funcionamento 16 Centros, instalados em diferentes municípios do estado.

⁵⁷ Escolas de Educação Básica e Escolas de Ensino Médio/EEBs e EEMs são escolas, que, além da oferta de Educação Básica, de forma mais restrita, também ofertam cursos de formação técnica, na forma integrada.

Assim, na forma integrada, atendidas essas finalidades e diretrizes, de forma complementar e articulada o planejamento pedagógico do estabelecimento de ensino, é oferecido, simultaneamente e ao longo do Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica de nível médio, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em Santa Catarina esta proposta ainda está em fase de implementação. Foram selecionadas 29 escolas, cada uma numa região distinta do Estado, e definidos os cursos para implantação em 2006. Estes cursos foram aprovados pelo Conselho Estadual de Educação do Estado e abrangeram, no corrente ano (2007) um total de 2000 alunos matriculados. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, SC, 2011)⁵⁸

Segundo o Secretário do Estado da Educação Marco Tebaldi⁵⁹ o Ensino Médio Integral será implantado gradativamente a partir do primeiro ano do Ensino Médio em pelo menos 100 escolas, sendo 40 de forma integral e outras 60 em preparação para ser concluído em 2013. A Secretaria da Educação prevê investimento de R\$ 30.175.000,00 para implantação deste projeto. Para 2012 a intenção é implantar o Ensino Médio Integral em 40 escolas o que vai atender 7 mil aluno do primeiro ano. Outros 8.400 alunos de 60 escolas vão ter a carga horária ampliada para que seja implantado o ensino integral no ano seguinte.

4.2.2. Uma nova proposta: O Ensino Médio Inovador

O Ensino Médio Inovador (EMI) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2009, como proposta que visa novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio regular não profissional, em regime de cooperação com os sistemas estaduais de ensino, elaborado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Segundo informações da Secretaria do Estado da Educação em Santa Catarina⁶⁰ trata-se de uma proposta de iniciativa experimental que se desenvolve em 2011 em 345 escolas de 18 estados brasileiros visando expandir para um número maior de escolas. Em Santa Catarina são 18

⁵⁸ Disponível em: www.sed.sc.gov.br/educadores/component/content/94?task=view Acesso em: 2, Nov, 2011.

⁵⁹ Disponível em: www.clierbs.com.br/diariocatarinense/jsp/default.jsp?uf=2&local=18§ion=Geral&newsID=a3526278.xml Acesso em: 2, Nov, 2011.

⁶⁰ Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/2301-escola-de-sao-jose-realiza-aula-inaugural-do-programa-ensino-medio-inovador> Acesso em: 2, Nov. 2011.

escolas participando do programa. Para viabilizar o início das atividades, o MEC disponibilizou diretamente para as unidades escolares de Santa Catarina R\$ 1 milhão e cem mil reais divididos entre as instituições participantes. Está prevista a assinatura de um convênio no valor de R\$ 12 milhões entre o ministério e a Secretaria de Estado da Educação para dar suporte à continuidade do desenvolvimento do programa no Estado.

A Secretaria ainda informa que o programa propõe uma nova identidade para o Ensino Médio pela adoção de quatro dimensões integradoras do currículo – trabalho, ciência, tecnologia e cultura de modo que as aulas são realizadas no contra turno com reforço escolar e oficinas temáticas.

A proposta do MEC para o ensino inovador visa discutir sob o currículo do Ensino Médio as principais questões: estudar a mudança da carga horária mínima do Ensino Médio para três mil horas - um aumento de 200 horas a cada ano; oferecer ao aluno a possibilidade de escolher 20% das disciplinas que compõe sua grade curricular, dentro das atividades oferecidas pela escola; associar teoria e prática, com grande ênfase a atividades práticas e experimentais, como laboratórios e oficinas, em todos os campos do saber; valorizar a leitura em todas as áreas do conhecimento; e garantir formação cultural ao aluno. (MEC, Programa Ensino Médio Inovador, 2009)

Os recursos são oriundos do governo federal são repassados às escolas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola após a aprovação dos Planos de Ações Pedagógicas apresentados pelas secretarias estaduais de educação. Uma parte dessa verba é destinada para a melhoria da infraestrutura das escolas selecionadas para o EMI e para viagens de estudantes a lugares como museus, exposições etc. O governo estadual seria responsável pela capacitação pedagógica dos professores e pelo pagamento da gratificação dos professores. (MEC, Programa Ensino Médio Inovador, 2009)

No entanto, em meio às propostas para o Ensino Médio em Santa Catarina, ainda não está clara a coerência das propostas no sentido de apontar diretrizes universais de formação escolar básica e profissional para os jovens.

Apesar de novas iniciativas ainda estarem em fase de implementação se desponta um leque diversificado de formação escolar pela via do Ensino Médio no Estado de Santa Catarina. Tem-se em vista uma dualidade de formação que se bifurca em profissional (em âmbito federal, estadual e privado) e básica (em âmbito federal, estadual, municipal e privado). E está última (básica) em âmbito público também

se bifurca no ensino tradicional, inovador e integral, sem contar com as possibilidades de ensino à distância que não está sendo cogitado neste trabalho como objeto de análise. Aos jovens o que resta? Orientações ou confusões?

4.3. As propostas curriculares para o Ensino Médio em Santa Catarina: Alguns apontamentos

A sistematização da proposta curricular do ensino público em Santa Catarina vem buscando organizar desde 1988, um currículo que tenha como perspectiva teórica e filosófica o materialismo histórico e dialético. Com o objetivo de aprofundar estas reflexões (iniciadas na proposta curricular de 1998), a revisão do currículo, em 2005, traz uma nova abordagem aos jovens catarinenses quando se reconhece as distorções de idades no contexto escolar do Ensino Fundamental e Médio. (SANTA CATARINA, 2005)

Segundo o relatório permeia, no Ensino Fundamental e Médio, a idade de jovens entre 14 e 24 anos. Tal fato levou à composição do grupo temático “Educação de Jovens”, onde se destacou a importância de um enfoque sociológico, considerando o termo jovem e compreendendo que esta abrange as fases da adolescência. Em outras palavras, o relatório da proposta curricular compreende que: *“todo (a) aluno (a) adolescente é jovem, mas nem todo(a) jovem ainda é adolescente.”* (*ibidem*, p. 70)

O novo texto da proposta curricular em Santa Catarina reconhece a complexa conceituação e caracterização do “ser” jovem, o que torna fundamental acentuar a condição histórica e transitória em que vive, para compreender a sua experiência social vivida nos seus significados tanto simbólica quanto material, resultados de relações sociais mais amplas, porém, manifestadas e compreendidas sempre na primeira pessoa. Considerar as condições desiguais em que se encontram os jovens é imprescindível para o conhecimento de quem são, como vivem e o que buscam. (*ibidem*, p. 70)

O relatório aponta que os jovens das Escolas Públicas Estaduais de Santa Catarina são indivíduos em formação no seu sentido social, biológico, físico e mental, que se integram às relações de uma sociedade já estabelecida, assimilando valores éticos, morais e culturais e, ao mesmo tempo, vivendo transformações pessoais profundas. (*ibidem*, p. 76)

No entanto, em se tratando das propostas curriculares do ensino profissionalizantes, especialmente em âmbito federal, têm-se outros

contornos diferenciados, cujas perspectivas teóricas do currículo estão pautadas nas competências e habilidades. Porém, as perspectivas históricas e de formação integral também estão presentes.

O projeto pedagógico institucional do Instituto Federal de Santa Catarina, aprovado em Santa Catarina pelo congresso Pedagógico Institucional, no ano de 2005, apresenta no item sobre os princípios filosóficos e teóricos metodológicos a necessidade de um projeto educacional em que a história da construção do coletivo integre-se a história individual de cada vida – que não pode e nem deve ser esquecida, pois a construção coletiva de sociedade é inerente à educação de seres humanos autônomos, com capacidade de entender e cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos. Sob esta perspectiva o projeto menciona que a educação é um espaço fundamental para a formação integral do cidadão, sujeito, consciente, com visão crítica e, sobretudo, atuante na sociedade. (MEC, IFSC, 2009, p. 19)

Um dos diferenciais curriculares presentes na educação profissionalizante dos institutos federais se refere a visão de um currículo por competências. Apesar dos princípios filosóficos e teóricos do projeto pedagógico do IFSC, por exemplo, não contemplar o termo competências, nas referências para a construção do projeto pedagógico menciona-se que o currículo voltado para as competências deve organizar diferentes recursos e atividades facilitadoras dessa construção integrando teoria/prática, articuladas de tal modo que produzem os resultados esperados nos alunos. (*ibidem*, p. 59)

Contudo, evidencia-se que está presente um esforço de perspectivas teóricas e filosóficas que adentram num debate para uma sociedade mais justa, livre e participativa, ao trazer para a instituição pública uma função social, onde se visa preparar um jovem estudante capaz de fazer intervenções na sociedade no sentido de superar as desigualdades sociais, bem como criar oportunidades que permitam a capacitação profissional.

Por ora, não interessa discutir os detalhamentos das proposições curriculares, mas, sim contrapor na amplitude de intencionalidade das propostas as contradições presentes no contexto da aplicabilidade e autonomia que visam corresponder a realidade. Ora, se até aqui se identifica uma análise crítica das condições de profissionalização dos jovens no Brasil, no sentido da sua realidade vivida, sob a ótica de diversos autores que estudam de perto esta realidade, ainda interessa aqui perceber de que maneira a descontextualização das proposições educativas refletem no universo dos jovens.

Os parâmetros curriculares das escolas básicas de Ensino Médio em Santa Catarina são, ainda, mais antagônicos (teoria e prática) do que a educação profissional quando se tem uma perspectiva filosófica e teórica histórica materialista que está (sob tentativa de aplicabilidade) anos luz distante da realidade da maioria dos jovens de escola pública em Santa Catarina.

Para não usar aqui um termo subjetivo que possa dizer “francamente!”, se traz outra abordagem ao questionar em que ponto se chegou? É possível identificar o peso de tamanha pretensão que é repassado para os gestores educacionais, professores, estudantes e comunidade que suam para elaborar uma proposta pedagógica condizente com as necessidades de uma formação humana exploratória e alienante.

Outra pretensão está no fardo dado aos professores para formar estudantes críticos e transformadores da realidade no próprio “chão da sala de aula”. Fardo que também pesa nos ombros dos jovens que “ficam a ver navios” quando se propõe a eles “superar as desigualdades sociais” num dado contexto em que eles (os jovens) se deparam com as contradições do sistema que lhe impõe uma proposta educadora totalmente distante de uma formação plena sob um capitalismo cruel que mercantiliza a educação e levanta a bandeira da competitividade e das habilidades e competências, necessárias para sobreviver na selva do lucro e do trabalho alienante.

Eis um dos pontos mais críticos de se fazer teoria e de se fazer ciência. E, para não aflorar os desânimos sob os percursos teóricos e empíricos que aqui se propõe diante de constatações em que a práxis possa ficar apenas no papel, ainda vale a insistência do que o consentimento.

E, ainda, vale o que é menos comum: a identificação da “*contradição da contradição*”, ou seja, quando se propõe transformações pela via das contradições se vê um Estado que “assina” estas contradições (ainda documentadas), mas, nega a contradição quando mantém o *status quo*, principalmente, quando se detecta que na prática a realidade mantida está aquém do que é proposto.

Diante disto, está a cisma de uma realidade distorcida dos olhos da política pública para os jovens, para a educação e para o trabalho. Agrega-se aqui mais um dado, entre os demais, sobre a média de repetência brasileira de 19% como a mais alta da América Latina e uma das mais elevadas dos países em desenvolvimento. Além disso, os alunos de mais idade, que, após vários anos sem chegar a lugar algum, acabam por abandonar os estudos para procurar trabalho ou ajudar a

família em casa. As taxas de conclusão do Ensino Médio são de 42%, e metade dos alunos desse nível estão dois anos acima da idade para o seu ano. (OCDE, 2010)

Outra menção constatada pela própria Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é de que:

Não resta dúvida de que, apesar dos consideráveis investimentos do país em insumos (políticas, verbas, infraestruturas, livros e materiais) e em processos (formação de professores, horários) na área da educação, os resultados apresentados pelos estudantes continuam muito abaixo das expectativas. (OCDE, 2010, p. 145)

Com isso a teoria do capital humano encontra-se distorcida em seus propósitos. Esta é a ponte para dar entrada nos estudos empíricos que têm como foco a própria juventude levando em consideração as condições e as suas escolhas sobre os diversos modelos de Ensino Médio público no estado (básico, profissionalizante, integrado, inovador).

A questão é analisar, mais profundamente, na perspectiva da sociologia da juventude, de que forma os jovens avaliam a sua formação educativa, durante o Ensino Médio, visando identificar quais são suas críticas e expectativas sobre o modelo do mercado de trabalho que tem como foco a teoria do capital humano. Embora a investigação parta do contexto institucional escolar, as análises de condições do jovem estudante são estendidas para o tipo de relação crítica que os mesmos têm sobre a escola e a sociedade.

CAPÍTULO III

O COLAPSO DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO JUVENIL A LUZ DOS DADOS ESTATÍSTICOS

“Meu filho é só mais uma estatística do governo”.
(Ricardo Freire de Andrade, 2010)⁶¹

1. O perfil da juventude brasileira e seus reflexos para o “capital humano”

Diante dos avanços dos estudos sobre a juventude no Brasil a presente pesquisa permite apontar criticamente as estatísticas que indicam a situação dos jovens nos campos da educação, saúde, violência e trabalho. O tema “capital humano” está intrínseco a estes campos, principalmente na relação qualitativa sobre os indicadores sociais.

Assim, ao ter como foco a teoria do capital humano juvenil, tem-se em vista, a análise e o diálogo com as principais pesquisas demográficas sobre a população jovem na sua relação com o segmento etário adulto e juvenil, bem como, possibilitar o levantamento de estimativas sobre os mesmos. E, apesar de não haver um consenso sobre a demarcação etária dos grupos juvenis, para fins metodológicos reconhece-se que os dados sobre a juventude brasileira possibilitam importante complemento de análise junto aos dados qualitativos.

Os estudos estatísticos de instituições reconhecidas, públicas e não públicas, apontam em alguns momentos certo otimismo e “melhora” dos indicadores sociais que envolvem a juventude brasileira. Porém, por outro lado, são extensas as preocupações sobre as condições juvenis no contexto da formação escolar, mundo do trabalho, participação política, direitos humanos, entre outros. E, é esta preocupação que acompanha a crítica sobre os dados revelados nas amostras quali-quantitativas sobre a juventude brasileira.

Uma amostra que evidencia as especificidades das contradições presentes na vida juvenil. Uma contradição que revela o problema da estrutura social juntamente com a dificuldade de aplicação eficaz e efetiva das políticas públicas para a juventude brasileira.

⁶¹ Pai do menino Wesley morto por uma bala perdida no RJ. Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/politica/nota.asp?materia=20100717180020&assunto=70&onde=VidaUrbana> Acesso em: 12, Dez. 2011.

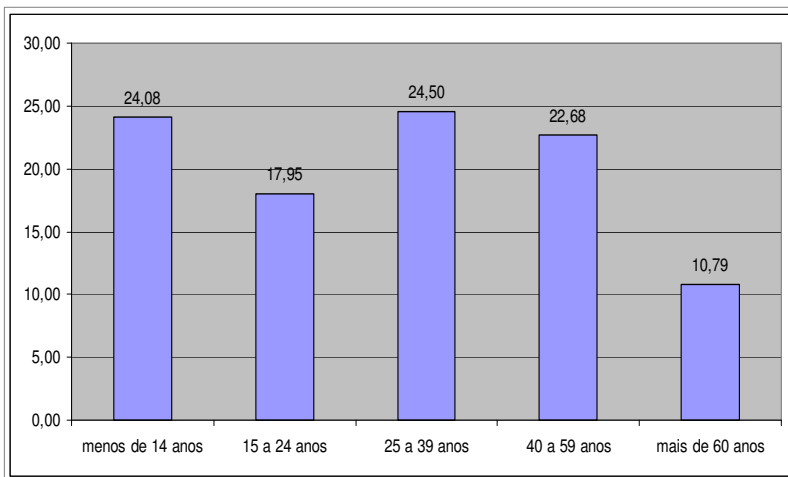
Assim, o objetivo aqui, não é fazer um levantamento de perfil e tão menos fazer “poesias” sobre os dados que “aparentemente” possam indicar alguma melhora. O objetivo é demonstrar estatisticamente a situação da juventude no conjunto da população, assim como, enfatizar as suas principais problemáticas sempre sobre a visão de que os números não podem falar por si só. Pois, todo levantamento se refere a um determinado universo que permite maiores constatações quando analisados criticamente sobre a ótica da estrutura social e das condições específicas que são qualitativamente identificadas e analisadas.

As análises das características demográficas dos jovens brasileiros de Camarano *et al* (2009, p. 73) apontam que os estudos sobre a população jovem entraram na agenda tanto das políticas públicas quanto da demografia, principalmente, por duas questões. A primeira delas foi pelo temor de uma explosão populacional e a segunda, pelo fato de duas das três variáveis demográficas básicas – fecundidade e mortalidade – manifestarem-se de forma particular entre os jovens brasileiros.

A pesquisa realizada pelos autores indica que o Brasil foi, até recentemente, considerado um “país jovem”. Esta caracterização, no entanto, ocorreu menos pela proporção específica de jovens no total da população brasileira do que pela proporção de pessoas que tinham menos de 15 anos. Em 1920, esta proporção foi de 44,3% e a do grupo de 15 a 29 anos, de 28,2%. Ao longo do século XX, estes dois segmentos, em seu conjunto, representaram grandes parcelas da população relativamente aos demais grupos etários. A partir dos anos 1970, dada à queda da fecundidade, estas proporções começaram a diminuir. Até 2000, a população de crianças e de jovens correspondia a mais da metade da população brasileira, aproximadamente 58%, sendo 29,6% de crianças e 28,2% de jovens. (CAMARANO *et al*, 2009, p. 74)

Mas, qual a atual expressão numérica dos jovens no Brasil? Qual foi a evolução demográfica dos jovens na última década? Segundo os mais recentes dados do IBGE (2010) o Brasil conta, em 2010, com um contingente de 190.755.799 de pessoas, sendo que deste total 16.990.870 pertencem ao grupo de jovens de 15 a 19 anos e 17.245.190 ao grupo de jovens de 20 a 24 anos. Em termos percentuais a juventude de 15 a 24 anos representa 17,95% do total da população brasileira, conforme indicado pelo gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição da população segundo grupos de idade, Brasil, 2010.



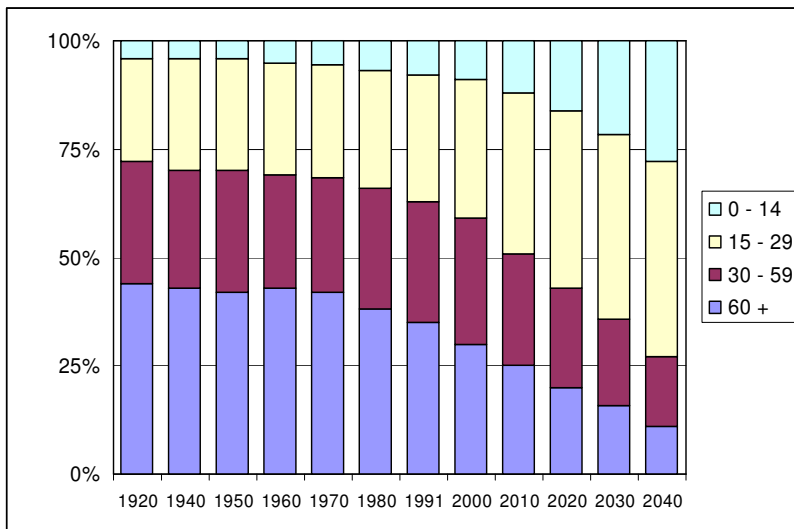
Fonte: Elaboração própria segundo IBGE, 2010.

A análise da distribuição etária da população brasileira ao longo do século XX mostra que as mudanças expressivas foram nas proporções de crianças e de idosos, e não entre jovens, que se manteve aproximadamente constante ao longo das décadas, variando entre 26% e 29%. Em termos absolutos, os primeiros anos deste século registraram o maior número de jovens da história brasileira. Isto ocorreu em função de um fenômeno chamado de inércia demográfica. (CAMARANO *et al*, 2009, p. 75)

Esta inércia demográfica, identificada pelos autores acima, prossegue segundo o senso de 2010, para os grupos etários de 25 a 29 anos, ou seja, os grupos etários da chamada “onda jovem” na virada do milênio, seguem agora para o segmento adulto. A juventude embora continue expressiva na população não representa mais um inchaço de grupos juvenis no conjunto da população brasileira.

Esta evolução dos segmentos etários também pode ser percebida pelo gráfico 2, elaborado pelos autores (Camarano *et al*, 2009) onde se apresenta a projeção dos grupos etários de 1920 a 2040. O gráfico estima que a população de 0 a 14 anos e os jovens de 15 a 29 tende a regredir proporcionalmente até 2040. Já os grupos etários de 30 a 59 e os maiores de 60 anos tendem a aumentar até 2040.

Gráfico 2 – Distribuição proporcional da população, observada e projetada por grupos de idade – Brasil.



Fontes: Censos Demográficos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) /Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2006. Elaborado pelos autores. (CAMARANO *et al*, 2009)

Ou seja, a tendência é uma mudança significativa na pirâmide etária populacional, o que não tira de forma alguma o enfoque crítico sobre a juventude e a teoria do capital humano, ao contrário, é preciso estar atendo aos novos tratamentos de formação humana para um público jovem que vive num momento específico de uma sociabilidade e com o desafio de uma preparação para o futuro.

Bercovich e Madeira (1990) mostraram que o efeito de sucessivos alargamentos e estreitamentos na base das pirâmides etárias, ao longo das décadas, produziu descontinuidades demográficas, que se reproduzem como ecos em sucessivas gerações, caracterizando a “onda jovem”. A forte queda da mortalidade no Brasil após a Segunda Guerra Mundial seria a maior responsável pelo alargamento da base da pirâmide de 1960, refletindo-se, em 1980 e 2000, no aumento da proporção de mulheres em idades férteis e em um alargamento da base da pirâmide, resultante do incremento no número absoluto destas mulheres. A desaceleração no ritmo de crescimento da população jovem expressa, especialmente, a intensa e contínua queda da fecundidade; cujos efeitos – como em ondas sucessivas – vão-se fazendo sentir nas faixas etárias subsequentes a cada década.

A Coordenação de Populações e Indicadores Sociais do IBGE encomendou uma importante pesquisa intitulada “Projeção da População do Brasil por sexo e idade para o período de 1980 a 2050” (2004) onde se concluiu a luz dos dados, que o envelhecimento populacional caracteriza-se pela redução da participação relativa de crianças e jovens, acompanhada do aumento do peso proporcional dos adultos e, particularmente, dos idosos. Em 2000, enquanto as crianças de 0 a 14 anos correspondiam a 30% da população total, o contingente com 65 anos ou mais representava 5%. Em 2050, ambos os grupos etários terão participação em torno de 18% na população total.

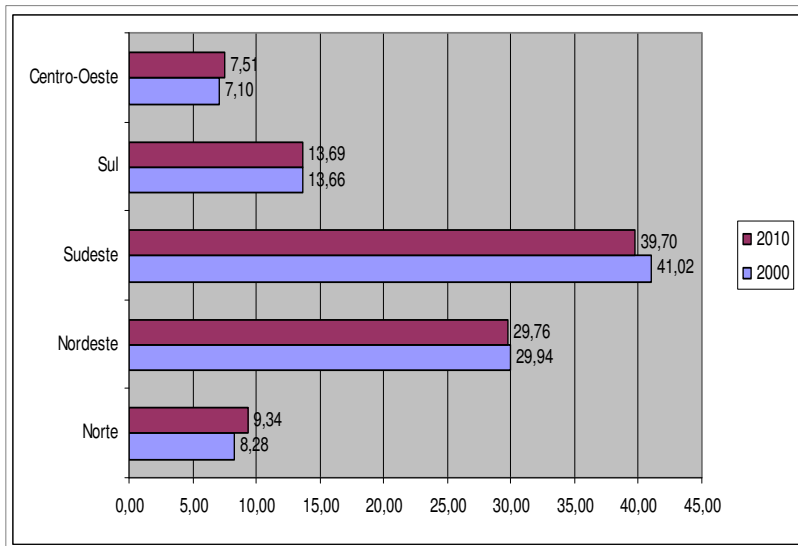
A pesquisa também apontou que até 1960, a taxa de fecundidade total, estimada para o país, era ligeiramente superior a 6 filhos por mulher, no entanto, as estimativas apontam para uma constante redução ao longo dos anos, sendo que as estimativas para 2016 são de uma taxa de fecundidade total de 2,1 filhos por mulher.

Estes dados guiam para refletir como está sendo pensado o “capital humano” no Brasil e qual a visão de preparação para a perversa denominação do chamado “exército industrial de reserva”? Pode-se dizer que o “capital humano” encontra-se num colapso onde paradoxalmente constata-se a permanência do desemprego, porém acompanhado da ameaça de qualificação humana para manter o mercado? As mudanças na dinâmica populacional demográfica afetam a dinâmica do “capital humano juvenil”?

Ao buscar situar a juventude neste processo se reconhece as estimativas de uma pequena redução dos jovens para os próximos 40 anos, conforme indicado acima, também se reconhece que a redução ainda é lenta ao ter como base esta última década. Ou seja, conforme o gráfico 3, do ano de 2000 a 2010 houve uma redução pouco significativa da população jovem nas cinco regiões do Brasil, comparada com a população total de cada ano.

O menor crescimento da população jovem nesta última década foi na região sul com 13,66% para o ano de 2000 e 13,69% para 2010, onde se considera uma média demográfica praticamente estável. Ao contrário que é indicado pelos estudos: a região norte e nordeste aumentou a população jovem. Na região norte de 8,28% para 9,34% e na região nordeste de 29,94% para 29,76%. Já o maior decréscimo foi na região sudeste (um dos maiores polos metropolitanos) de 41,02% em 2000 para 39,70% em 2010.

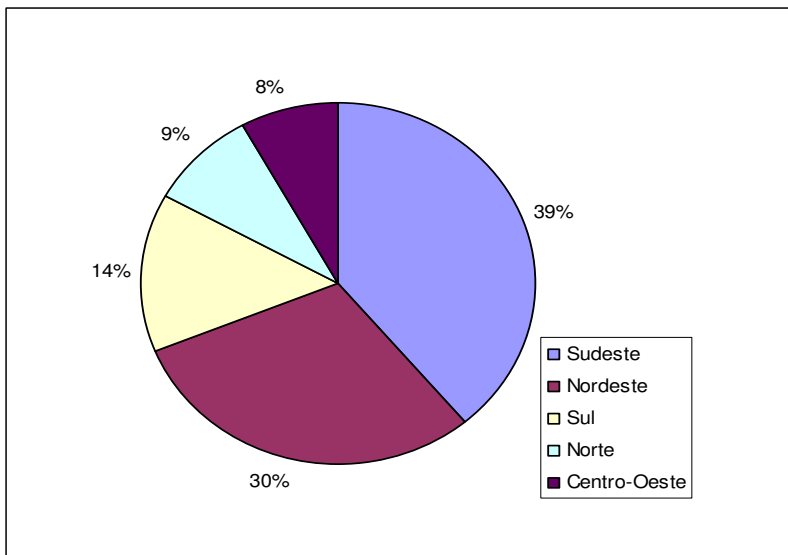
Gráfico 3 – Evolução comparada da população jovem de 15 a 24 anos, de 2000 e 2010, Brasil.



Fonte: Elaboração própria segundo IBGE, 2010.

Além de comparar o percentual de crescimento dos jovens nesta última década, tem-se, no gráfico 4, a distribuição da população jovem por região para o ano de 2010. Na região sudeste (39%) concentra-se, em termos proporcionais, a maior população jovem do Brasil, sendo que a segunda maior é a região nordeste (30%). O centro-oeste apresenta a menor proporção (8%) seguida da região norte (9%).

Gráfico 4 – Distribuição da população jovem de 15 a 24 anos, por região. Brasil, 2010.



Fonte: Elaboração própria segundo IBGE, 2010.

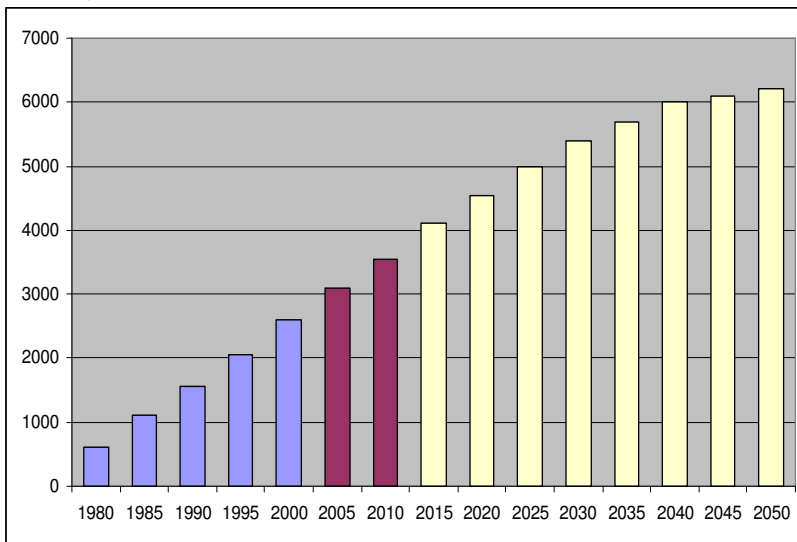
Em se tratando da questão de gênero - masculino e feminino -, na população brasileira há uma pequena predominância do sexo feminino com razão de 95,95% (IBGE, 2010). A questão de sexo no conjunto da população é tratada pelo IBGE (2006) pelo conceito de “razão de sexo”, que expressa o número de pessoas do sexo masculino para cada grupo de 100 pessoas do sexo feminino. Quanto mais baixo que 100% maior a população feminina.

A razão de sexo segundo o IBGE (2004) é indicada historicamente pela tendência predominante da população feminina, cuja razão vem diminuindo paulatinamente. Em **1980**, para cada grupo de 100 mulheres havia 98,7 homens; em **2000**, já se observam 97 homens para cada 100 mulheres; em 2006 a razão de sexo eram 95%, e 2010 de 95,95%. (IBGE, 2004 e 2010).

As projeções do IBGE apontam, conforme o gráfico 5, um crescente aumento da população feminina no Brasil⁶².

⁶² Segundo o IBGE (2004) entende-se por projeção de população o conjunto de resultados provenientes de cálculos relativos à evolução futura de uma população, partindo-se, usualmente, de certos supostos com respeito ao curso que seguirá a fecundidade, a mortalidade

Gráfico 5 – Projeção do excedente feminino (em milhares) na população total, 1980-2050, Brasil.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Populações e Indicadores Sociais, 2004. Elaboração IBGE.

Segundo Fernandes (2008) uma das causas da predominância feminina é a maior mortalidade de homens por violência ou maior emigração masculina. Nas metrópoles mais violentas, geralmente, as razões de sexo são mais baixas. E como as mulheres tendem a ter uma longevidade maior que os homens, mesmo com elevadas mortalidades de homens jovens, na juventude as razões de sexo são maiores que no conjunto da população, que inclui as pessoas idosas. (FERNANDES, 2008, p. 67)

Contudo, ao analisar os últimos dados do IBGE (2010) nota-se que a distribuição dos sexos dos grupos juvenis de 15 a 24 anos não está de acordo com o exemplo nacional, pois a razão de sexo para os jovens brasileiros é predominantemente masculina (100,83%). Conforme a tabela 1, a maior predominância masculina é na região sul com razão de 101,84 % seguida da região sudeste com 101,42 %. A região nordeste é a única região com maior percentual feminino com razão de 99,47%;

e as migrações. Geralmente são cálculos formais que mostram os efeitos dos supostos adotados.

neste caso nota-se que o crescimento populacional dos jovens desta região nos últimos anos, acompanhou o crescimento da população jovem feminina.

Tabela 1 – Distribuição da população jovem de 15 a 24 anos por sexo e região, Brasil, 2010.

Jovens de 15 a 24 anos, Brasil, 2010.			
Regiões	Masculino	Feminino	Razão de Sexo
Norte	1.607.895	1.590.947	101,07 %
Nordeste	5.080.021	5.106.993	99,47 %
Sudeste	6.843.902	6.748.256	101,42 %
Sul	2.365.136	2.322.314	101,84 %
Centro-Oeste	1.292.141	1.278.455	101,07 %
Total	17.189.095	17.046.965	100,83%

Fonte: Elaboração própria segundo IBGE, 2010.

Cabe frisar, segundo Fernandes (2008) que as taxas de participação feminina na população economicamente ativa (PEA) são sempre menores que as masculinas, já que o aumento da presença das mulheres no mercado de trabalho é uma transformação social recente, sobretudo nos últimos 20 anos. Mesmo com a crescente participação feminina no mundo do trabalho, são definidos papéis sociais distintos para elas, que mantêm a responsabilidade quase que exclusiva com os afazeres domésticos e o cuidado com filhos, o que inviabiliza o comprometimento com uma jornada mais extensa no mercado de trabalho e leva a uma redução na duração do emprego e a alta rotatividade. (FERNANDES, 2008, p. 68)

Reforçando o fenômeno que vem sendo sinalizado por diversos estudos, Corrachano *et al* (2008, p. 17) observa que as trajetórias escolares das moças são mais longas em relação às dos rapazes, além de elas estarem menos sujeitas às distorções série-idade e mesmo com níveis de escolaridade superiores, a população feminina ainda está mais sujeita ao desemprego e ao acesso a empregos menos protegidos quando comparada à população masculina.

Tabela 2 – População residente por grupos de idade – Brasil, 2010.

Áreas geográficas	Total	Grupos de idade (%)				
	em mil	0 a 14	15 a 24	25 a 39	40 a 59	60 ou +
Brasil	190.756	24,08	17,95	24,50	22,68	10,79
Região Norte	15.864	31,21	20,16	24,34	17,47	6,82
Rondônia	1.562	27,16	19,67	25,33	20,63	7,21
Acre	734	33,70	20,08	23,76	16,06	6,40
Amazonas	3.484	33,18	20,22	24,16	16,40	6,04
Roraima	450	33,05	20,12	24,41	16,95	5,47
Pará	7.581	31,06	20,26	24,26	17,36	7,06
Amapá	670	33,14	21,18	24,77	15,79	5,12
Tocantins	1.383	28,76	19,60	24,22	18,92	8,49
Região Nordeste	53.082	26,57	19,19	23,90	20,05	10,28
Maranhão	6.575	30,94	20,37	22,80	17,25	8,65
Piauí	3.118	26,64	19,35	23,38	20,00	10,63
Ceará	8.452	25,92	19,76	23,39	20,19	10,74
Rio Grande do Norte	3.168	24,83	19,17	24,15	21,05	10,80
Paraíba	3.767	25,34	18,59	23,51	20,62	11,95
Pernambuco	8.796	25,71	18,57	24,24	20,87	10,62
Alagoas	3.120	29,21	19,34	23,40	19,21	8,85
Sergipe	2.068	26,93	19,49	24,58	20,03	8,97
Bahia	14.017	25,63	18,78	24,70	20,55	10,34
Região Sudeste	80.364	21,72	16,91	24,89	24,62	11,86
Minas Gerais	18.320	26,40	18,77	23,94	22,19	8,71
Espírito Santo	3.271	26,58	19,75	24,57	21,48	7,62
Rio de Janeiro	15.990	21,23	16,13	24,26	25,45	12,93
São Paulo	38.587	24,63	19,27	25,20	22,56	8,35
Região Sul	27.387	21,85	17,12	23,73	25,30	12,00
Paraná	10.445	22,91	17,53	23,97	24,39	11,20
Santa Catarina	6.248	21,80	17,78	24,79	25,12	10,51
Rio Grande do Sul	10.694	20,87	16,35	22,90	26,28	13,61
Região Centro Oeste	14.058	24,48	18,29	26,19	22,24	8,81
Mato Grosso do Sul	2.449	24,98	18,21	24,47	22,57	9,77
Mato Grosso	3.035	25,69	18,80	25,88	21,75	7,89
Goiás	6.004	24,01	18,12	26,02	22,49	9,35
Distrito Federal	2.570	23,73	18,17	28,54	21,90	7,66

Fonte: Elaboração própria segundo IBGE, 2010.

Observando os dados da tabela 2 os estados do Rio de Janeiro (16,13%) e Rio Grande do Sul (16,35%) possuem um dos menores percentuais de jovens entre as unidades federativas do Brasil. Por outro lado, o estado do Amapá possui o maior percentual (21,18%) de jovens entre as unidades do Brasil. Estados como Maranhão (20,37%), Pará

(20,26%) e Amazonas (20,22%) também apresentam um dos maiores índices de grupos de jovens nas unidades do Brasil.

Outro dado constatado é que os estados com perfil de baixo índice populacional tendem a concentrar maior número de jovens. E, por outro lado, evidencia-se que nos estados mais populosos onde se concentram as maiores regiões metropolitanas o público juvenil se torna menos expressivo em termos proporcionais aos demais segmentos etários, como por exemplo, a região sudeste e sul. No que tange a teoria do capital humano já é possível, reforçar a estimativa de que para os próximos 20 anos ocorrerá uma diminuição da força de “capital humano” adulta e o envelhecimento desta população.

Mas, em contrapartida observando à ordem cíclica dos processos geracionais a população de 0 a 14 anos representa o maior percentual dos grupos indicados acima. Este é um dado que até então pouco se tem discutido porque o enfoque das gerações tem priorizado, em termos populacionais, o olhar dos jovens de hoje em relação aos adultos de amanhã. No entanto, também se faz necessário olhar os grupos infanto-juvenis de hoje em relação aos jovens do amanhã.

A queda na taxa de natalidade e o aumento na expectativa média de vida trazem consigo, juntamente com o envelhecimento da população, novas desigualdades no que diz respeito ao relacionamento que as pessoas têm com o mundo do trabalho e a divisão de recursos públicos entre as gerações. De fato, essas desigualdades assumem formas concretas, especialmente ao longo das linhas geracionais. (FEIXA & LECCARDI, 2010, p. 199-200)

Neste contexto, como aponta Alessandro Cavalli (1994), os conflitos são potencializados, por exemplo, no funcionamento do mercado de trabalho, nas características do sistema de pensão e na acumulação da dívida pública. Todos esses fatores, de várias maneiras e formas, destacam as diferentes oportunidades que as gerações têm no presente – e, provavelmente, terão no futuro – de obtenção de acesso ao poder e manutenção de recursos simbólicos materiais. (*apud* FEIXA & LECCARDI, 2010, p. 200)

Esta conjuntura, do ponto de vista geracional, sem dúvida permite refletir sobre o que se pretende efetivar no plano do legado estrutural para os jovens da atualidade presente e conseqüentemente no que se tem a deixar a toda e qualquer geração que está por vir, nesta ordem cíclica e natural da vida humana. Antes de estar atento a estimativas que revelam um inchaço do segmento adulto nas próximas décadas, é preciso perceber a dinâmica geracional como um todo, independentemente das expressividades numéricas entre os grupos etários.

Em outras palavras a população do amanhã (adulta) é a população de hoje (jovens), o que justifica, por um lado, conforme discutido no capítulo anterior a ênfase do sistema na formação do “capital humano” dos jovens de hoje, com vistas à manutenção do mercado - pelos adultos de amanhã. Assim, sobre um olhar crítico todo enfoque de formação do “capital humano” não traz a pretensa de formar os jovens para viver a sua própria geração de maneira estanque e limitada as suas fases de vida. Pelo menos nos parâmetros educacionais com que se evidencia na atualidade. Ao contrário, o “capital humano” tem como enfoque o preparo para a continuidade do progresso que acompanha o momento presente e futuro, sobre a égide cíclica e contínua de progresso e desenvolvimento econômico.

Em se tratando das perspectivas de formação do “capital humano” para as diferentes gerações as estatísticas, quando confiáveis, são ferramentas de avaliação do desenvolvimento e perfil populacional. Trata-se de uma expressiva massa, onde, a racionalidade do capital leva em conta a formação para um determinado perfil populacional e, principalmente, geracional, em que pese lembrar a questão: formar para quê e para quem?

2. Os dados “comprovam”: A teoria do capital humano falhou.

Após traçar um perfil básico da juventude brasileira que visa acompanhar as estimativas sobre sua inserção populacional identifica-se não apenas um perfil populacional, mas, importantes constatações de sua evolução etária na ordem cíclica do crescimento populacional da sociedade brasileira. Uma dada evolução que indica a situação dos jovens perante as demais categorias etárias e permite refletir criticamente sobre as maneiras do “capital humano” se apropriar, a seu favor, das tendências estatísticas acima indicadas.

2.1. Um breve apontamento sobre os jovens e os homicídios

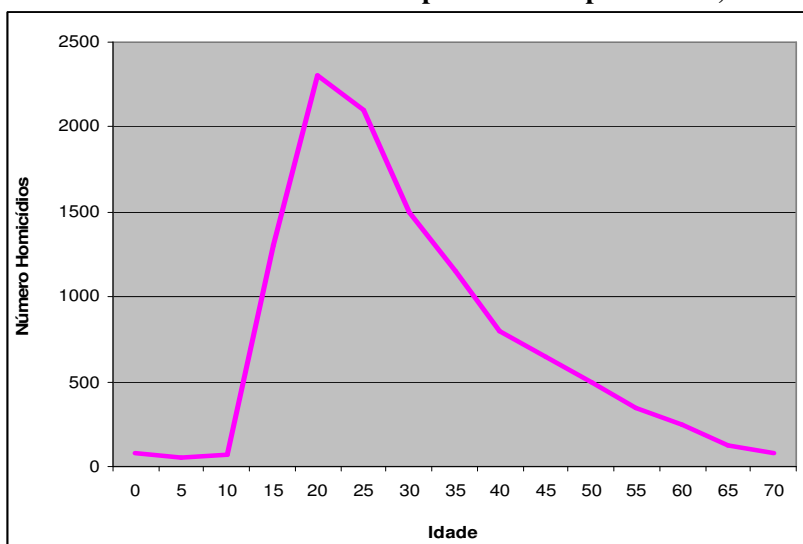
Em meio às constatações sobre as vulnerabilidades que marcam a juventude brasileira cabe, aqui, fazer um breve apontamento sobre as condições dos jovens em relação ao homicídio ao considerá-lo como principal representação do quadro de violência juvenil no Brasil.

Atualmente uma das mais importantes pesquisas estatísticas sobre violência juvenil no Brasil é o “Mapa da Violência 2011: Os Jovens do Brasil” desenvolvido por Waiselfisz (2011).

Este estudo permite partir do princípio de comparação entre o público considerado jovem e não jovem para delinear o quadro de vitimização da juventude no Brasil.

O autor mostra que a partir dos 13 anos, o número de vítimas de homicídio vai crescendo rapidamente, até atingir o pico de 2.304 na idade de 20 anos. A partir desse ponto, o número de homicídios vai caindo lentamente e gradativamente. Ou seja, é na faixa “jovem”, dos 15 aos 24 anos, que os homicídios atingem sua máxima expressão, principalmente na faixa dos 20 aos 24 anos de idade, com taxas em torno de 63 homicídios por 100 mil jovens. (*ibidem*, p. 21)

Gráfico 6 – Número de Homicídios por idade simples. Brasil, 2008.



Fonte: SIM/SVS/MS. 2008. Elaborado pelo autor (WASELFISZ, 2011).

O autor ainda ressalta a elevada proporção de mortes masculinas nos diversos capítulos da violência letal do país, principalmente quando as causas são os homicídios. Assim, por exemplo, nos últimos dados disponíveis, os de 2008, em torno de 92,0% das vítimas de homicídio pertenciam ao sexo masculino. (WASELFISZ, 2011, p. 64)

No entanto, o cenário de vitimização juvenil por homicídios persiste ao longo dos anos, e segundo WASELFISZ (2011) este quadro resulta da relação entre a taxa de óbitos por homicídio da população de 15 a 24 anos de idade e as taxas correspondentes ao restante da população – considerada não jovem. Assim, o autor indica que as taxas

de homicídio juvenil na faixa dos 15 aos 24 anos de idade são muito elevadas quando comparadas às do resto da população e em todos os anos da década considerada as taxas juvenis mais que duplicam as taxas da população não jovem. (*ibidem*, p. 71)

No contexto internacional, o Brasil ocupa a sexta posição, tanto no total de homicídios quanto nos homicídios juvenis, nos 100 países que apresentam dados oriundos da Organização Mundial da Saúde. Já ocupou posições ainda menos favoráveis. Mas, a melhoria não teve sua origem nos próprios índices, que permaneceram quase constantes ao longo da década, e só os juvenis cresceram levemente.

Desta forma, nota-se que a condição da juventude brasileira é lastimável no que tange aos dados sobre violência. Em meio aos diversos dados que revelam o quadro de “vitimização juvenil” chama a atenção o crescimento de 258% dos homicídios entre os jovens nos últimos 10 anos, segundo o estudo de WAISELFISZ (2011).

Este fenômeno epidêmico ultrapassa a capacidade de controle da sociedade e do sistema educacional. Os mecanismos convencionais de políticas públicas que visam à prevenção ou amenização não atingem as causas e tampouco a amplitude do problema da violência.

O lado trágico é viver em tempos de progresso (técnico e científico), de reestruturação produtiva, de valorização da cultura do “eu”. A juventude, porém, não é vista para além de vítima quando as causas da violência estão atreladas ao mero “desvio” de comportamento juvenil.

Trata-se de perceber uma estrutura anômica em que o sujeito não encontra seu “lugar”. A hostilidade acentua-se sob forma de violência, como um processo cíclico e coercitivo nas guerras contemporâneas, nas facções criminosas, no terrorismo, no tráfico de drogas, no cotidiano, no público e no privado, até mesmo na barbárie do matar por matar.

A teoria do capital humano, por sua vez, não percebe que o progresso por ela idealizado em nada se assemelha com a melhoria, o avanço ou a emancipação humana. Enquanto houver quadros lastimáveis de violência e violação de qualquer direito humano comprovado não apenas pela literatura, mas, pelas experiências constatadas ou vividas, haverá uma perspectiva pautada na ótica da teoria do capital humano. Uma perspectiva que começa pelos valores estabelecidos no currículo escolar e pelos valores estabelecidos numa sociedade chamada cinicamente de “Sociedade Democrática”.

2.2. Relacionando dados: os dilemas na educação e no trabalho

Os dados sobre trabalho e educação trazem algumas e importantes referências que permitem ampliar as noções sobre o desenvolvimento do “capital humano” da juventude no Brasil. Pois, o objetivo maior, aqui, é situar quali-quantitativamente as questões geracionais sobre os principais aspectos que envolvem o trabalho e o estudo, especialmente sobre a ótica dos grupos etários considerados jovens.

Junto a isso, se percebe que as tendências estatísticas são utilizadas inclusive como aparato e guia de decisões políticas oriunda da própria estrutura econômica e política, uma vez que exista uma “demanda estatística de mercado”. Desta forma, os dados, especialmente, na área da educação e do trabalho são fontes marcantes nas tomadas de decisões políticas para os rumos indicados pela própria teoria do capital humano.

Contudo, ao buscar informações sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho, tem-se como base os indicadores lançados pelo programa do IBGE intitulado Pesquisa Mensal de Emprego – PME – implantado em 1980 com finalidade de produzir indicadores para o acompanhamento conjuntural do mercado de trabalho nas regiões metropolitanas⁶³. Trata-se de uma pesquisa domiciliar urbana realizada através de uma amostra probabilística planejada de forma a garantir os resultados para os níveis geográficos em que é produzida.

Sendo assim, foi estimada em 2010, com base nesta pesquisa (PME), para o total das seis regiões metropolitanas abrangidas pela pesquisa, a média anual da população em idade ativa⁶⁴ é de 41,4 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade. Este resultado representa, segundo o IBGE, crescimento de 1,3% em relação a 2009 e de 11,8% em relação a 2003.

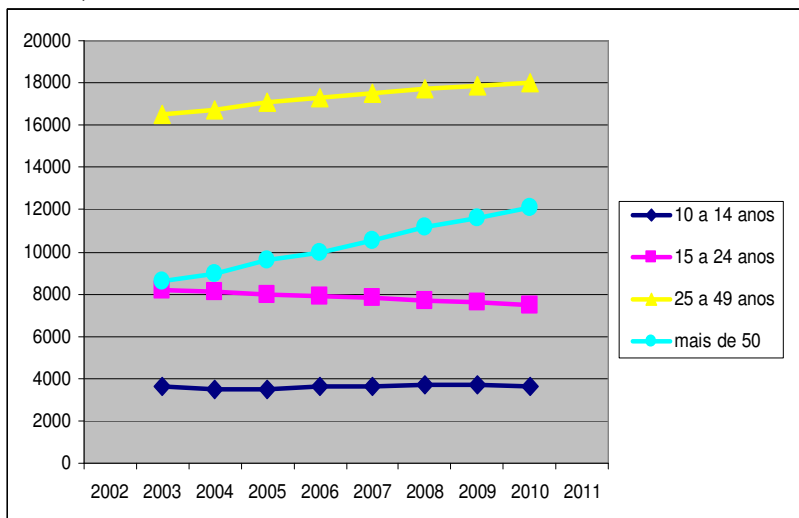
Segundo os resultados de 2010, para o total das seis regiões metropolitanas, houve um aumento significativo da participação da população de 50 anos ou mais de idade (4,7%, em relação a 2009), alcançando o contingente 12,1 milhões. No grupo de 25 a 49 anos de

⁶³ As regiões metropolitanas desta pesquisa são Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, cuja quais representam 24,97 % da população total do Brasil segundo o censo do IBGE (2010).

⁶⁴ A população em idade ativa é subdividida em dois tipos, a saber: população economicamente ativa e população não-economicamente ativa.

idade, também houve crescimento, porém com menor intensidade (0,9%), enquanto nas demais faixas etárias analisadas, houve queda ou estabilidade. Conforme indicado no gráfico 7 há uma pequena queda de participação da população em idade ativa para o grupo de jovens entre os anos de 2002 a 2010.

Gráfico 7 – Participação da população em idade ativa por grupos etários, 2010.



Fonte: Elaboração própria segundo IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego, 2010.

A tabela 3 complementa o gráfico 7 ao indicar o índice de variação⁶⁵ da população em idade ativa para os anos de 2003 a 2010. Ao analisar os grupos etários identifica-se que os jovens de 15 a 24 anos apresentam os menores índices de variações, atingindo nas regiões metropolitanas um índice de -13,1%.

⁶⁵ Segundo o IBGE o Coeficiente de Variação calculado para cada uma das células das tabelas apresentadas dão uma medida da precisão dos valores. Esses coeficientes têm valores que variam a partir de zero, quando a estimativa coincide com o valor conhecido, aumentando quando o nível de precisão diminui.

Tabela 3 – Variação da população em idade ativa, por regiões metropolitanas, segundo a idade, Brasil, 2003-2010.

Variação da população em idade ativa, por regiões metropolitanas, segundo a idade (em %) ⁶⁶				
	10 a 14 anos	15 a 24 anos	25 a 49 anos	mais de 50
2004-2003	-0,7	-1,0	1,2	6,0
2005-2004	-1,3	-2,2	1,9	5,4
2006-2005	3,9	-2,0	1,1	3,8
2007-2006	1,3	-2,9	1,3	5,0
2008-2007	0,6	-2,6	1,1	5,0
2009-2008	-0,4	-0,4	0,7	5,1
2010-2009	-1,4	-2,3	0,9	4,7
2010-2003	1,7	-13,1	8,3	40,7

Fonte: Elaboração própria segundo IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego, 2010.

Segundo Fernandes (2008) os adolescentes de 15 a 19 anos têm taxas de participação mais baixas porque ainda estão em idade escolar e, muitas vezes são desestimulados a procurar trabalho enquanto não adquirirem conhecimento formal e experiência. Até mesmo analisando o lado da demanda por trabalho, os empregadores exigem um nível mínimo de escolarização formal e de experiência que os adolescentes não atingiram, o que representa uma barreira à entrada ao mundo do trabalho para esse grupo. (FERNANDES, 2008, p. 67)

Segundo os grupos de idade, em 2010 a população ocupada⁶⁷ estava distribuída em 0,2% de pessoas de 10 a 14 anos de idade, 1,4% de 15 a 17 anos, 14,4% de 18 a 24 anos, 62,5% de 25 a 49 anos e 21,5% de pessoas com 50 anos ou mais de idade. As maiores concentrações no terceiro e quarto grupos seguem uma tendência já verificada desde 2003. Dentre todos esses grupos de idade, apenas o formado por pessoas de 50 anos ou mais de idade apresentou crescimento da participação relativa na população ocupada: de 20,9% em 2009 para 21,5% em 2010. Os

⁶⁶ Médias das estimativas mensais.

⁶⁷ A população ocupada foi desagregada, pelo IBGE, em oito categorias de posição na ocupação: empregados com carteira de trabalho assinada no setor privado; empregados sem carteira de trabalho assinada no setor privado; pessoas que trabalharam por conta própria; empregadores; trabalhadores domésticos; militares ou funcionários públicos estatutários; empregados com carteira de trabalho assinada no setor público; e, empregados sem carteira de trabalho assinada no setor público.

demais grupos tiveram redução ou estabilidade da participação relativa na ocupação no ano, conforme indicado na tabela 4.

Tabela 4 – Pessoas ocupadas, segundo idade, Brasil, 2003-2010.

Pessoas ocupadas, segundo a idade (em 1000 pessoas) ⁶⁸				
Ano	10 a 14 anos	15 a 24 anos	25 a 49 anos	mais de 50
2003	104	3501	11.816	3.100
2004	88	3552	12.086	3.327
2005	54	3511	12.464	3.525
2006	61	3530	12.646	3.689
2007	52	3530	12.957	3.895
2008	51	3608	13.266	4.196
2009	44	3453	13.344	4.436
2010	39	3481	13.762	4.737

Fonte: Elaboração própria segundo IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego, 2010.

Um dos dados que chamam atenção no conjunto da população das grandes metrópoles se refere à relação entre ocupação e anos de estudos. Se por um lado, o IBGE apontou um aumento contínuo de escolarização entre 2003 e 2010 de modo que o total de pessoas com 11 anos ou mais de estudo aumentou 44,7%; por outro lado, quanto maior a instrução maior o número de desocupados.

Segundo os dados, indicados pela tabela 5, 57,0% dos desocupados representam a população mais escolarizada (com 11 anos ou mais de estudo) percentual que vem mostrando crescimento desde 2003, quando a participação correspondia a 39,8%. Eis uma contradição ao identificar que em grande parte dos dados quanto maior o grau de instrução maior o percentual de pessoas desocupadas, principalmente para os grupos de 11 ou mais anos de estudos, que na prática corresponde pessoas cursando no mínimo o Ensino Médio, haja vista, que para concluir o Ensino Médio necessita-se em média 11 anos ou mais de estudos. Além disso, há que se considerar o tipo de ocupação

⁶⁸ Médias das estimativas mensais.

dos demais graus de instrução pois, nem sempre a formação escolar é considerada como um requisito de empregabilidade.

Tabela 5 – Distribuição das pessoas desocupadas, segundo os grupos de anos de estudo, Brasil, 2003-2010.

Distribuição das pessoas desocupadas, segundo os grupos de anos de estudo (em %) ⁶⁹			
Ano	Sem instrução ou com menos de 8 anos de estudo	Com 8 a 10 anos de estudo	Com 11 ou mais anos de estudo
2003	33,2	26,9	39,8
2004	29,9	26,9	43,2
2005	27,7	26,1	46,2
2006	26,4	25,7	47,8
2007	24,2	25,1	50,7
2008	22,5	24,6	52,9
2009	20,3	23,3	56,4
2010	19,1	23,9	57,0

Fonte: Elaboração própria segundo IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego, 2010.

Por outro lado, esta questão de escolaridade também se aplica, em específico, as pessoas desocupadas com nível superior nas maiores regiões metropolitanas do Brasil. De 2003 a 2010 houve um acréscimo nas pessoas desocupadas de 112 para 250, considerando uma taxa para cada 1.000 pessoas. Questão que necessita uma pesquisa empírica que vise associar demanda de mercado e demanda de formação escolar, bem como as políticas que visem estimular ou não a qualificação via instituição escolar.

Um aumento na idade média de inserção no mercado de trabalho indica um prolongamento na condição de inatividade que não parece ser justificado apenas pelo aumento dos estudos, já que se sabe que, no Brasil, os jovens não necessariamente entram para o mercado de trabalho após completarem os estudos. O momento de entrada é da mesma maneira importante, já que condições piores para encontrar trabalho podem desestimular os jovens, que passam a adiar sua entrada no mercado de trabalho. Esse adiamento também pode ser explicado via

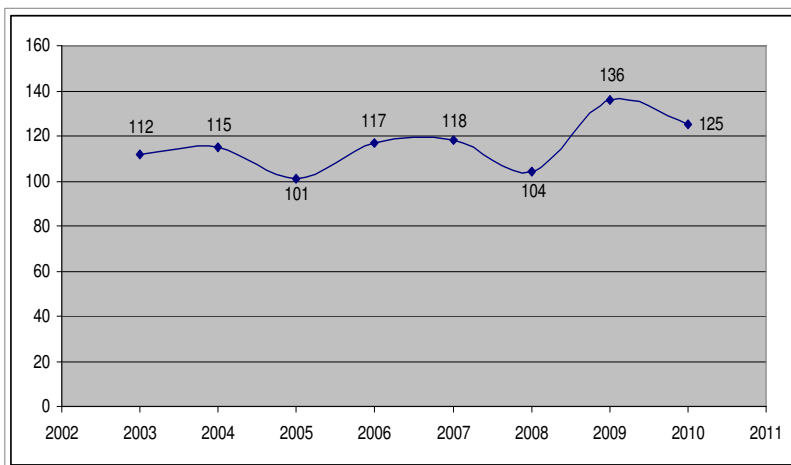
⁶⁹ Médias das estimativas mensais.

desemprego, já que se está tratando da primeira ocupação e não apenas da inserção na vida ativa. (TOMÁS *et al*, 2008, p. 96)

Torna-se fundamental destacar que a emergência desse período rico na exploração de possibilidades e escolhas e na vivência de variadas experiências só tem sido possível em países que democratizaram de forma massiva o acesso ao Ensino Médio, *pari passu* ao prolongamento da esperança de vida. Assim, na medida em que as sociedades são mais afluentes, e exigem mais qualificação para obtenção de melhores rendas, tornam-se mais propensas a dar aos jovens a oportunidade de estender o período de moratória da juventude, até porque nesses países, com o avanço da tecnologia, as famílias vão perdendo a necessidade de envolver crianças e adolescentes no processo produtivo. Essa tendência deve acentuar-se com o maior envolvimento dos países no processo de globalização da economia mundial.

As políticas educacionais no Brasil têm, nitidamente, priorizado a qualificação profissional por meio do ensino técnico profissionalizante se tornando uma busca desenfreada pelo preparo de “mão de obra” especializada. Ou seja, é com os jovens que o sistema “conta”, pois, é dele que ele depende para a sua expansão e continuidade. Historicamente, o sistema sempre seguiu a lógica das “transmissões de capital humano” de cada geração.

Gráfico 8 – Pessoas desocupadas com nível superior, (em 1000 pessoas), Brasil, 2002-2011.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego, 2010. Elaboração IBGE.

No entanto, se questiona como se situa os jovens que visam aprimorar sua formação escolar que, embora sejam estudantes para o IBGE estão na lista dos desocupados? Para que fins se pretende investir no capital humano? Além disso, qual a formação desejada pelo sistema educacional para a população ocupada?

Este é um dado que reforça a ideia de que não basta investir apenas na escolaridade com dados que evidenciam o aumento na diplomação ou instrução da população. Eis, um ponto em que há de se perceber que formação humana está além da diplomação, pois envolve múltiplos aspectos que vão desde a remuneração condigna com a profissão ao reconhecimento por parte do sistema da qualificação humana para além da mera formação tecnocrática. Os dados sobre educação revelam um aumento de matrículas, porém eles não revelam a qualidade e os aspectos desejáveis de uma formação humana para a cidadania. Segue abaixo os dados sobre educação.

A tabela 6 revela o quadro de analfabetismo para a população jovem de 15 a 19 anos na sua relação com o total de analfabetos no Brasil. A região sul possui o menor índice de analfabetismo (0,9) enquanto a região nordeste apresenta o maior índice (4,1) seguida da região norte (3,3). Estes dados confirmam, mais uma vez um quadro de vulnerabilidade para os jovens das regiões nordeste e norte do Brasil.

Tabela 6 – Taxa de Analfabetismo dos jovens de 15 a 19 anos por região, Brasil. 2010

Taxa de Analfabetismo		
	15 a 19 anos	Total
Brasil	2,2	9,6
Norte	3,3	11,2
Nordeste	4,1	19,1
Sudeste	1,1	5,5
Sul	0,9	5,1
Centro-Oeste	1,1	7,2

Fonte: Elaboração própria segundo IBGE, 2010.

Os recentes dados indicam uma redução nas taxas de analfabetismo⁷⁰ no Brasil, de 13,6% em 2000 para 9,6% em 2010. Para a população jovem de 15 a 24 anos em termos gerais, a tabela 7 indica o quadro de redução das taxas de analfabetismo, para grande parte das unidades federativas. No entanto, mesmo diante da expansão do ensino neste novo milênio ainda há estados no Brasil que aumentaram a taxa de analfabetismo para os jovens de 15 a 24 anos em relação o ano de 2007 para 2008, nos seguintes estados: Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal.

Tabela 7 – Taxa de analfabetismo, por grupo de 15 a 24 anos, por Unidade de Federação, Brasil, 2001-2008

Taxa de analfabetismo de jovens de 15 a 24 anos									
UF	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
RO	2,14	1,20	1,63	1,33	1,96	1,08	1,09	1,00	1,39
AC	6,30	5,67	4,64	5,40	5,24	4,39	4,05	4,16	4,88
AM	2,51	1,40	1,74	2,62	1,44	2,51	1,29	2,46	2,01
RR	3,94	2,13	1,70	1,88	2,31	0,68	0,97	1,42	1,82
PA	5,07	3,61	3,39	5,27	4,50	3,44	2,74	3,04	3,86
AP	0,50	0,71	1,69	2,22	1,26	0,78	0,11	0,30	0,95
TO	5,16	3,74	3,78	3,58	1,72	3,07	2,45	2,19	3,21
MA	9,61	9,02	7,97	8,41	7,51	6,62	5,93	4,90	7,51
PI	13,12	12,85	10,52	9,21	9,92	7,02	5,15	5,59	9,18
CE	9,42	7,29	6,99	6,09	6,12	4,65	3,95	4,37	6,06
RN	9,60	9,08	7,53	8,11	6,13	6,36	4,72	4,85	7,05
PB	11,76	11,23	7,48	7,80	7,11	4,98	5,71	5,36	7,69
PE	9,22	8,62	8,42	6,91	6,59	5,17	5,11	4,31	6,82
AL	15,43	14,75	16,00	11,60	9,67	8,19	8,34	7,61	11,43
SE	8,74	6,68	7,23	6,48	6,33	4,94	3,16	2,30	5,71
BA	7,64	5,73	6,00	5,86	4,03	4,07	3,45	3,04	4,99

⁷⁰ O conceito de analfabetismo do IBGE é entendido como o percentual de pessoas com 15 e mais anos de idade que não sabem ler e escrever pelo menos um bilhete simples, no idioma que conhecem, na população total residente da mesma faixa etária, em determinado espaço geográfico, no ano considerado.

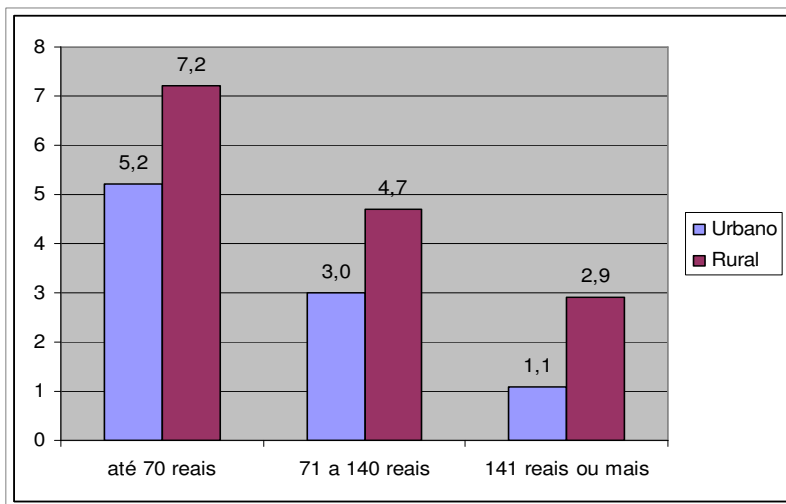
Taxa de analfabetismo de jovens de 15 a 24 anos (continuação)									
UF	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
MG	2,28	2,28	1,78	1,51	1,29	1,40	1,14	1,37	1,64
ES	3,21	1,40	1,92	1,54	1,79	1,68	1,59	0,92	1,76
RJ	1,58	1,27	1,10	0,97	1,14	0,96	0,99	0,98	1,13
SP	1,12	1,21	0,88	0,73	0,85	0,69	0,9	0,78	0,90
PR	1,63	1,33	1,31	0,92	1,10	0,97	0,76	1,00	1,13
SC	1,02	0,77	0,87	0,82	1,05	0,70	0,73	0,56	0,82
RS	1,34	1,16	1,38	1,21	1,34	0,88	0,98	1,21	1,19
MS	2,05	1,34	2,12	0,85	1,27	1,00	1,11	0,84	1,32
MG	2,62	1,89	1,75	1,33	1,70	1,09	1,51	1,76	1,70
GO	2,16	2,15	1,26	1,64	1,25	1,25	0,82	1,18	1,46
DF	1,51	1,40	0,99	0,86	1,06	0,77	0,61	0,91	1,01
Total	4,20	3,70	3,38	3,18	2,88	2,44	2,22	2,16	3,02

Fonte: Elaboração própria segundo IBGE, 2010.

Os dados relativos à situação educacional dos segmentos juvenis não deixam dúvidas sobre as consequências da recente expansão do acesso à escola pública, pois é relativamente alta a proporção dos que já frequentaram a escola e dos que atingiram ou concluíram o Ensino Médio. Também é significativa a porcentagem daqueles que frequentaram ou concluíram o ensino superior: 12,3% dos jovens entre 18 e 29 anos. Nas faixas de 18 a 21 anos e de 22 a 24 anos, as porcentagens são ainda mais elevadas: 14% e 18,7%. Contudo, mesmo passados 20 anos de Constituição Federal, assegurar o direito de todos os cidadãos ao Ensino Fundamental público e gratuito, ainda são significativas as porcentagens dos que interromperam os estudos antes da conclusão da escolarização básica, e persiste um contingente de jovens que nunca frequentou a escola. (CORROCHANO et al, 2008, p. 13)

Em relação às taxas comparadas de analfabetismo para o meio urbano e rural o gráfico 9 indica que quanto menor a renda maior a taxa de analfabetismo, sendo que em todos os rendimentos citados os índices de analfabetismo no meio rural são sempre superiores ao meio urbano.

Gráfico 9 – Taxas comparadas de analfabetismo de jovens de 15 a 17 anos, segundo as classes de rendimento nominal mensal domiciliar rural e urbano, Brasil, 2010.



Fonte: Elaboração própria segundo IBGE, 2010.

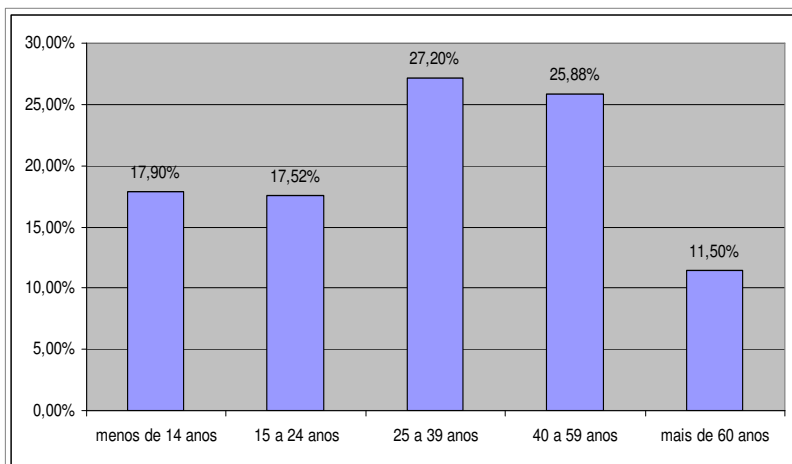
Considerando o contexto familiar e econômico, os jovens na faixa etária de 14 a 29 anos estão distribuídos em 35 milhões de famílias, totalizando 59,3% das famílias brasileiras com aproximadamente um jovem por família (Pnad, 2006). Em termos de renda, um traço comum da maioria das famílias brasileiras que apresentam um ou mais jovens é o baixo rendimento familiar per capita. E essa não é uma característica exclusiva das famílias que possuem jovens, sendo a realidade de um contingente expressivo de famílias residentes no Brasil. Segundo a Síntese de Indicadores do IBGE, 78,2% das famílias residentes em domicílios particulares declararam, em 2006, até um salário mínimo oficial como renda per capita familiar. Um quadro que indica uma dimensão do nível de privação dessas famílias. (CORROCHANO, 2008, p. 15)

2.3. Alguns dados críticos sobre o município de Florianópolis e o Estado de Santa Catarina

Tendo como delimitação de enfoque os jovens pertencentes ao município de Florianópolis é pertinente levantar alguns dados sobre a população jovem local. Ou seja, em se tratando da distribuição da

população o senso do IBGE (2010), indica que o município consta com uma população de 421.240. Deste total 17,52% representa a população jovem de 15 a 24 anos, sendo que dos 15 aos 19 anos o percentual do sexo feminino e masculino são iguais (3,9%) e dos 20 aos 24 anos de idade é levemente maior para o sexo masculino (4,9%) comparado ao grupo feminino (4,8%). (IBGE, 2010)

Gráfico 10 – Distribuição da população segundo os grupos de idade, Florianópolis, SC, Brasil, 2010.



Fonte: Elaboração própria segundo IBGE, 2010.

Segundo os dados do IBGE (2010), o município de Florianópolis apresenta uma população urbana de 96,2% e uma população rural de 3,8%. As matrículas para os jovens do Ensino Médio concentram-se apenas no setor urbano totalizando 16.684 matrículas regulares para o ano de 2010 distribuídas em 27 escolas.

Com isso, o número de matrículas alcança apenas 51,22 % da população jovem pertencente a faixa etária dos 15 aos 19 anos. Um número extremamente baixo ao considerar que a média de entrada no Ensino Médio é de 15 anos ou mais.

Tabela 8 – Censo Escolar, Florianópolis, Brasil, 2010.

		Estadual	Federal	Municipal	Privada	Total
Ed. Infantil	Creche	67	153	4.841	2.062	7.123
	Pré-Escola	81	99	5.366	3.146	8.692
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	8.499	342	6.723	6.886	22.450
	Anos Finais	10.494	293	8.465	6.823	26.075
Ensino Médio		9.779	1.092	0	5.813	16.684
Educação Profissional (Nível Técnico)		140	1.363	0	1.933	3.436
EJA (presencial)	Fundamenta I ²	1.100	0	1.127	232	2.459
	Médio ²	2.585	55	0	992	3.632

Fonte: Censo Escolar, Educacenso, 2010.

Focando as atenções para o Ensino Médio, período do ensino em que se concentram maior número de jovens estudantes, a tabela 8 indica um decréscimo de matrículas na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. A diferença das totalidades das matrículas dos anos Finais entre o Ensino Fundamental para o Ensino Médio é de 9.391. Um dado que faz questionar para onde vão os jovens que deixam de cursar o Ensino Fundamental? Embora as gerações de jovens dos anos finais do Ensino Fundamental não sejam as mesmas, ainda assim é possível comparar quando se leva em consideração dois anos finais para três anos de Ensino Médio.

Tabela 9 – Matrícula Regular do Ensino Médio no Município de Florianópolis, SC, Brasil, 2008-2010.

Matrículas de Ensino Médio			
Ano	Diurno	Noturno	Total
2008	6.162	3.906	10.068
2009	6.390	3.480	9.870
2010	-	-	9.779

Fonte: Elaboração própria segundo MEC, 2009.

A tabela 9 revela um decréscimo nas matrículas de Ensino Médio nos últimos três anos. Embora as matrículas de 2010, para os turnos diurnos e noturnos, não sejam divulgadas nesta pesquisa, verifica-se que o total de matrículas é o menor dos três anos. E, sobre esta evidência questiona-se se este é o mesmo quadro para os demais municípios do Estado ou do Brasil?

A tabela 10 revela que no Estado de Santa Catarina as matrículas do Ensino Médio no seu total é praticamente a metade das matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, uma proporção de 450.188 para 247.367. Também chama atenção que a Educação de Jovens e Adultos atinge um número equivalente a 82.801 para o Estado de Santa Catarina.

Tabela 10 – Censo Escolar, Matrícula Inicial no Estado de Santa Catarina, Brasil, 2010.

		Estadual	Federal	Municipal	Privada	Total
Ed. Infantil	Creche	67	153	88.879	22.977	112.076
	Pré-Escola	81	99	127.837	24.387	152.404
	Total	148	252	216.716	47.364	264.480
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	133.678	342	240.296	43.449	417.765
	Anos Finais	246.016	293	165.133	38.746	450.188
	Total	379.694	684	405.429	82.195	734.324
Ensino Médio		207.696	3.571	1.209	34.891	247.367
Educação Profissional (Nível Técnico)		9.332	5.435	17	24.181	38.965
EJA (presencial)	Fundamental ²	21.956		14.649	1.299	37.904
	Médio ²	38.151	226	2.819	3.701	44.897

Fonte: Censo Escolar, Educacenso, 2010.

Outra questão, clássica nas pautas da educação se refere às taxas de reprovação e abandono, pois as taxas de aprovação na Rede Estadual de Ensino no município de Florianópolis tendem a decair progressivamente da Educação Infantil ao Ensino Médio. Além disso, o maior índice de reprovação de toda Educação Básica ocorre no primeiro ano de Ensino Médio, assim as maiores taxas de abandono pertencem ao Ensino Médio principalmente no primeiro ano do Ensino Médio. Em outras, palavras mais uma vez o público mais vulnerável da Educação Básica tem sido: os jovens do Ensino Médio.

Tabela 11 – Taxa de Rendimento da Rede Estadual de Ensino, município de Florianópolis, SC, Brasil, 2009.

Série/Ano	Taxa aprovação	Taxa reprovação	Taxa Abandono
1° série/2° ano EF	97.10	1.80	1.10
2° série/3° ano EF	85.80	12.80	1.40
3° série/4° ano EF	96.80	2.80	0.40
4° série/5° no EF	91.30	7.20	1.50
5° série/6° ano EF	71.70	24.00	4.30
6° série/7° ano EF	73.50	22.50	4.00
7° série/ 8° ano EF	79.10	16.90	4.00
8° série/ 9° ano EF	86.30	8.10	5.60
1° ano do EM	60.50	25.50	14.00
2° ano do EM	76.20	13.00	10.80
3° ano do EM	77.00	9.30	13.70

Fonte: Elaboração própria segundo MEC, 2009.

Os dados da Educação servem neste estudo como um guia de desfecho sobre as análises dos dados estatísticos aqui levantados. Ou seja, tendo como panorama a vulnerabilidade da juventude nas regiões norte e nordeste do Brasil, em contrapartida na região sul que apresenta melhores condições, ainda assim, é preciso olhar as diferentes situações com uma “lupa”. E, ao olhar para o município de Florianópolis ainda há muito que se fazer pela educação dos jovens.

Estes dados da tabela 11 demonstram que antes de chegar ao mercado de trabalho é na educação que os jovens, evidenciam através destes dados, um percurso marcado pelo desencantamento com a continuidade de sua trajetória escolar. Enquanto tivermos, no Brasil, jovens saindo das escolas sem perspectivas de vida avista-se uma sociedade mantida pela ótica do lucro onde o “capital humano” permitiu se apoderar da minoria dos jovens (muitas vezes da elite) como “massa” intelectual pensante em nome da ciência e do capital e se apropriando do exército industrial de jovens para garantir mão de obra braçal e de serviço barata. Eis, a lógica que aparentemente “dá certo” para o capital e, portanto, ainda insiste em se manter em forma de colapso.

3. Os indicadores sociais e o reforço das contradições entre a estrutura e os sujeitos jovens

São diversos os enfoques que se pode priorizar neste estudo estatístico, no entanto, pretende-se apontar sucintamente e criticamente as contradições existentes para a população jovem no Brasil. Dado a complexidade da temática da juventude bem como a complexidade dos números que servem de indicadores, cabe destacar que as análises se voltam para as questões de vulnerabilidade da juventude nacional e local.

Trata-se de perceber que os *jovens* em questão são aqueles que se encontram num momento de formação humana: como estudantes de escolas públicas que revelam a precariedade de ensino seguida de múltiplas desmotivações. Os *jovens* em questão são aqueles que precisam trabalhar para ajudar no seu sustento e de sua família. Os *jovens* em questão são aqueles que vêm na sua formação escolar a possibilidade ou não de um emprego. Os *jovens* em questão são aqueles que se encontram descrentes da política e são vítimas da violência que assola suas próprias perspectivas de formação.

Desta forma, não é a toa que os jovens se tornaram o centro das discussões travadas no campo acadêmico, político, social e principalmente econômico. Para isso, o mercado necessita fomentar novos incentivos no contexto da profissionalização juvenil e novos investimentos no contexto educacional. Nunca se ouviu falar tanto em políticas públicas para juventude. Mas, quais são os reais propósitos deste debate? O que os jovens pensam disto?

Os dados apresentam um primeiro diagnóstico sob a hipótese da existência de um colapso da formação hegemônica do “capital humano juvenil”, em tempos em que o desemprego não é mais o principal vilão, mas, sim a falta de qualificação humana.

Eis, uma contradição imponente quando o capital humano traz o propósito de uma dada qualificação para o mercado de trabalho, porém não alcança uma qualificação que possa integralmente ser uma qualificação humana. Neste sentido, o capital humano acaba perdendo de vista, também, a desejável preparação qualificada para o mercado de trabalho onde todos *deveriam* estar intensamente *submetidos* e *aptos* as demandas de qualificação profissional para o mercado.

CAPÍTULO IV

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA JUVENTUDE: POR UMA EPISTEMOLOGIA CRÍTICA DA JUVENTUDE

“Dentro de ‘clubes’ todos são felizes, porém, fora deles o choque com a realidade é impressionante.”
(Depoimento do jovem Carlos)⁷¹

1. Por uma história da juventude

“A juventude nem sempre existiu” afirma Solanilla (2007, p. 105) autora espanhola que tem investigado a história dos jovens. Para esta autora na história da humanidade ocidental a juventude não existiu como tal devido à ausência de ritos de passagens concretos entre a infância e a juventude. No entanto, a autora considera que a mudança e ordenação dos tempos sociais estão na base dos aspectos demográficos das distintas sociedades humanas.

Na tentativa de recorrer para os rudimentos de uma categoria social chamada “juventude” é na antiguidade e na Idade Média européia que se pode relacionar alguma categoria vinculada as imagens de juventude. Começando pela antiguidade grega a juventude aparece vinculada a ideia aristotélica de “termo médio” ou “ponto médio” como medida entre a manhã e a tarde, como momento de plenitude e equilíbrio. Por outro lado, o próprio Aristóteles situava a “juventude” como “extremo inferior” como marginalizado, covardes e que sempre temem o pior. (SOLANILLA, 2007, p. 106 *tradução nossa*)

Posteriormente com o desenvolvimento das cidades-estados gregas houve mudanças na configuração das etapas de vidas. Para os gregos a “juventude” estava centrada nas comunidades, momento em que vem à tona a ideia de “*paideia*”⁷² onde a juventude está imersa nos

⁷¹ Nome fictício referente ao grupo focal desta pesquisa, Colégio Aderbal, Florianópolis, 2011.

⁷² Inicialmente, a palavra *paideia* (de *paidos* – criança) significava simplesmente “criação de meninos”. O termo também significa a própria cultura construída a partir da educação. Era o ideal que os gregos cultivavam do mundo, para si e para sua juventude. Uma vez que o governo próprio era muito valorizado pelos gregos, a *Paideia* combinava *ethos* (hábitos) que o fizessem ser digno e bom tanto como governado quanto como governante. O objetivo não era ensinar ofícios, mas sim treinar a liberdade e nobreza. *Paideia* também pode ser encarada como o legado deixado de uma geração para outra na sociedade. (ARANHA, 2008)

princípios-chaves da amizade (*eros*) e da educação. E, para os romanos a “juventude” esteve mais centrada nas unidades familiares em que se atribuiu aos jovens um encargo de responsabilidades e obrigações com aproveitamento máximo de seu vigor para fins militares. (*ibidem*, p. 107, *tradução nossa*)

Já no período da Idade Média emerge um reconhecimento da adolescência como um processo normatizado de reprodução social, pois para fazerem parte desta cadeia os “jovens” precisam adquirir a aprovação dos maiores. Um processo de maturidade alcançada que simboliza a chegada do momento de ser “homem”.

Solanilla (2007) menciona que a era pré-industrial apresenta um jovem que vive uma situação de semi-independência. Nesta época a extensão de um sistema educativo nacional junto à própria constituição social do trabalho condizia a um cenário de falta de alternativas. As crianças desempenhavam atividades laborais desde cedo nas tarefas de casa se prolongando até o momento de seu matrimônio e constituição familiar. Um lapso segundo a autora, porque pesa ao “jovem” comportar-se como adulto.

Este comportamento de adulto vai configurar a ausência da “juventude” e quando há alguns aspectos rudimentares sobre a possibilidade de transição de geração o mesmo ocorre no contexto da adolescência.

Em uma nota de rodapé a autora comenta que falar de juventude nos dias atuais não equivale falar de adolescência. Adolescente provém do latim *adolescere*, *crecer*, *adolecer*. São terminologias marcadas pela falta e pela ausência. O jovem, porém, é visto como um projeto de “homem” que deve confirmar-se como tal. Nas sociedades atuais, prevalece uma definição do crescer desprovido de compromissos e projetos que se acentua pela lógica publicitária e de mercado. (SOLANILLA, 2007, p. 107, *tradução nossa*)

Neste sentido, está claro que embora as diferenças de idade sempre existissem ao longo da história das civilizações humanas, ainda não se constatou até o século XV e XVII um reconhecimento social sobre a juventude no sentido de estar posta num plano em que a mesma não se situe como infância e nem como adulto.

Ariès (1981), comenta que são os humanistas e religiosos que proliferam, a partir do século XV, teorias e práticas que distinguem a infância da juventude e da vida adulta, concomitantemente a isso, o crescimento do ensino que separa as crianças e “jovens” dos adultos. No entanto, este processo de transição ocorre com a distinção que Solanilla indicou entre infância e adolescência. Uma transição inicial para a

juventude, pois esta definição ainda se limitava a uma fase de vida vinculada aos processos e fases do ensino.

Com a publicação do livro “Emílio”, em 1762, Rousseau produziu em nível teórico, a concepção moderna de infância e adolescência, pois para ele a adolescência será definida como um segundo nascimento. Uma época, especialmente turbulenta, que deve ser constantemente vigiada. Essa concepção consolida-se no século XIX e, junto a ela, um interesse novo, não mais pela adolescência, mas pela juventude.

A partir de Rousseau, a juventude é considerada uma época vital prévia e exterior à vida social. Porém, cabe ressaltar junto a esta constatação do autor que com a industrialização as obrigações dos jovens com o trabalho e com o ensino deram entrada a um novo contexto histórico em que se configura uma nova condição e situação social dos jovens. Ou seja, a referência de juventude, conforme se estipula na atualidade, passou a existir a partir da passagem da infância para uma nova fase em que haja a preparação para a entrada na vida adulta através de obrigações que não se reduzem apenas à escola ou a procriação e constituição familiar, mas sim ao inventário de progresso e desenvolvimento que ocorrerá no âmbito das relações de preparo e atuação para o trabalho.

Desta forma, é instigante questionar, no contexto do surgimento da juventude na entrada do século XX o que Rousseau (1995, p. 59) quer dizer com a frase “que só agora a juventude assume uma verdadeira importância”? Em que contexto se compreende esta importância? Apesar da teoria do capital humano surgir dois séculos adiante é possível identificar uma abordagem rudimentar das proposições do “capital humano” que nasce com a juventude?

Zinnecker (1987, p. 56) afirma que este projeto já contém os elementos essenciais do conceito atual de juventude em Rousseau, com quatro modelos básicos:

1) *Juventude como valor social* – Embora a maioria dos elementos constitutivos da juventude já existisse (na prática), a novidade é a sua valorização como fase da vida. Assim como aconteceu com a infância no século XVI e XVII, a juventude deixa de ser apenas uma conexão de gerações ou tempo de espera, mediante exercícios dependentes. Ela se ocupa agora com valores positivos, que não somente reabilita, mas concede dignidade própria: a juventude como possibilidade positiva de caráter e portadora de progresso social.

2) *Juventude como domínio pedagógico* – Para Rousseau, o espaço juvenil é o território da pedagogia. “É aqui que o homem nasce

verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é alheio. Até agora as preocupações foram brinquedos de criança; só agora assumem uma verdadeira importância” (Rousseau, 1995, p. 59). Neste espaço os pedagogos têm a missão de criar um entorno adequado, tomando partido em favor dos jovens para que possam tomar posição frente aos valores e normas em vigor.

3) *Juventude como moratória* – A partir de Rousseau, a juventude é uma época vital prévia e exterior à vida social. Uma época de indulgência dedicada a encontrar-se a si mesmo e pôr-se à prova. Para ele, o jovem é livre das obrigações sociais que podem ser uma carga, como o trabalho, o amor e a paternidade. “*Esta ideia constitui desde então ao credo da pedagogia burguesa, assim como da moderna psicologia evolutiva do século XX, que se baseia naquela*”. (Zinnecker, 1987, p. 61)

4) *Juventude como evolução e crise vital produtiva* – Ainda que a fase juvenil tenha adquirido um sentido negativo, seu conceito clássico assinala, desde o início, para tarefas de desenvolvimento, especificado de modo positivo como, preparar o jovem para as relações com o sexo oposto e a formação de caráter.

O tema das gerações também se propaga com o nascimento da sociologia. Feixa & Leccardi (2010, p. 187) afirmam que uma concepção mecânica e exteriorizada do tempo das gerações foi apresentada por Auguste Comte. Essa era uma teoria totalmente interna ao positivismo comteano, ao esforçar-se para identificar um tempo quantitativo e objetivamente mensurável como critério para o progresso linear.

A palavra chave que Comte procura para a objetividade histórica é continuidade. Neste quadro analítico o progresso é identificado com as novas gerações. O tempo social é “biologizado”. De modo semelhante ao organismo humano, também o organismo social é sujeito ao desgaste. Mas, para este, as “partes” podem ser facilmente substituídas: as novas gerações tomarão o lugar das antigas. (FEIXA & LECCARDI, 2010, p. 187)

Um olhar atento para estes modelos pode revelar, neste estudo, que o conceito de *juventude contemporânea* já nasceu no século XX com os propósitos da teoria do capital humano, no sentido de estabelecer uma nova fase de vida onde se possa perceber um jovem dotado para uma “evolução social” que tem em vista o progresso econômico e o desenvolvimento da sociedade liberal.

Desta forma, pretende-se situar o percurso histórico da juventude no contexto da teoria do capital humano. Assim, compreende-se o

quadro, acima, de Rousseau estudado por Zinnecker (1987) da seguinte forma:

O *valor social* visto nos jovens é um valor referente aos anseios de uma Europa em pleno desenvolvimento que se notabilizou pelos inúmeros avanços tecnológicos. Segundo Blainey (2009) esperava-se mais neste período histórico do que jamais se havia esperado de outros. Um novo momento prometia bastante aos povos europeus, quer ainda habitassem o Velho Mundo ou as longínquas terras colonizadas. Seus filhos poderiam esperar uma educação melhor do que nunca, e o trabalho de crianças de 10 anos em tempo integral, em fazendas e oficinas, já não parecia normal. A vida melhorava, a fome diminuía, as pessoas viviam mais. Os conflitos entre as principais nações da Europa parecia se extinguir, embora grandes exércitos ainda desfilassem em feriados nacionais.

No contexto, a duração do ciclo vital se alarga perante as melhoras da saúde pública. Apesar de diminuir os índices de mortalidade o trabalho industrial absorverá todas essas melhoras em uma prolongação de exploração do trabalhador. O jovem considerado em sua plenitude física se constituiu o principal motor da indústria. A ordenação social baseada em estados cede lugar a uma nova forma de dominação fundamentada na propriedade e conforme comenta a autora: *El joven como mano de obra, sin tiempo más que para reproducirse en aras de mantener un orden social alienante y degenerativo.* (SOLANILLA, 2007, p.108)

Ou seja, o conceito de juventude nasce num século de plenas transformações onde se desponta um grande avanço no sistema capitalista em que era necessário tratar e “preparar melhor” as novas fases de vida. Para isso, era necessário pensar numa educação e numa formação específica a cada fase de vida, em especial, ao despontamento da juventude neste cenário.

Assim, o *domínio pedagógico* indicado por Rousseau também está posto no sentido de preparar os jovens para as normas vigentes de uma sociedade burguesa em que no século XX os jovens e as crianças já passavam pelo chão da fábrica. Ou seja, primeiramente era preciso reconhecer conceitualmente esta fase, para assim poder moldá-los e socializá-los com uma base educacional que pudesse fornecer uma mão de obra juvenil como plena potência de trabalho braçal, pacífica e submissa ao progresso e avanço do capitalismo moderno.

Já a *moratória social* indicada por Zinnecker nos estudos sobre Rousseau pode nos indicar, neste estudo, que o “preparo e o pôr-se a prova” se refere a todo este processo de incremento ao mercado de

trabalho que perdura até os dias atuais como uma prova de fogo em que se vive uma condição juvenil de entusiasmos únicos, mas também de cruéis expectativas de formação para o futuro. E, a fase evolutiva mostra todas as evidências de preparo que juntamente com os sentidos de crises e conflitos incorporam as três características citadas acima dando início ao desenvolvimentismo que nada mais é do que a inserção dos jovens no contexto do trabalho haja vista a perspectiva rudimentar de um “capital humano” que não leva em consideração as condições históricas e materiais da juventude, bem como uma formação educativa que leve em consideração a integralidade dos sujeitos jovens.

A crise denota um sentido de preparo para as condições inerentes a uma fase de vida que também traz seus conflitos de identidade. Este preparo tal como exposto entende uma preparação para o desenvolvimento da sociedade agregado a todos os aspectos positivistas que estão a serviço da ordem e do progresso. Assim, o preparo do caráter também se refere a uma condição juvenil que deve ser domesticada para que possam assim trabalhar, constituir famílias, procriar; e na ausência de conflitos estarem a serviço da sociedade burguesa.

Carles Feixa em seu estudo sobre “Geração XX. Teorias sobre juventude na era contemporânea” afirma que:

Según la historiografía canónica, la adolescencia fue inventada all principio de la era industrial, pero no se empezó a democratizar hasta alrededor de 1900, cuando diversas reformas en la escuela, el mercado de trabajo, la familia, el servicio militar, las asociaciones juveniles y el mundo del ocio, permitieron que surgiera una nueva generación consciente de crear una cultura propia y distintiva, diferente a la de los adultos. (FEIXA, 2006, p. 03)

Em 1899 estipulou-se na legislação britânica a proibição de aprisionar os menores de 16 anos ao lado dos adultos. Em 1908 se instaurou nos tribunais de menores medidas que alegavam o reconhecimento social de uma nova categoria de idade situada entre a infância e a maioridade. Primeiramente nos Estados Unidos e na Grã Bretanha depois no resto dos países ocidentais os jovens começaram a retardar sua inserção ao mundo do trabalho e passar cada vez mais tempo nas instituições escolares. (FEIXA, 2006, p. 4, *tradução nossa*)

Cabe também situar que o progressivo avanço da indústria conduziu a primeira grande conflagração bélica considerada pela história: a Primeira Guerra Mundial. A guerra é vista por uma sangria de jovens provocada pelos erros dos “velhos”. A juventude passou a “ser o caldo de cultivo do fascismo”. O Terceiro Reich⁷³ monopolizou a educação dos jovens. Uma educação marcadamente militar que tinha como objetivo fundamental acabar com a liberdade total dos jovens. Por conta disso, a divisão das funções de gênero era radical com a eliminação total da liberdade individual e de relação familiar. (SOLANILLA, 2007, p.108, *tradução nossa*)

Este quadro se alterou com o término da Segunda Guerra Mundial onde a ideia predominante seria a reformulação da educação para os jovens com base nas ideias do progresso. (*ibidem*, p. 110)

Desta forma, o conceito de juventude emerge no século XX, num momento em que a educação é um fator de prosperidade e de poder, ideia que segundo Petitat surgiu no pós-guerra com os estados nacionais europeus. Em 1957 o lançamento do Sputnik russo contribuiu para incrementar estas preocupações: tornou-se a prova da eficácia de uma educação científica e tecnológica amplamente difundida. (PETITAT, 1994, p. 216)

Assim, a amplitude e rapidez do progresso tecnológico são vistos como as principais transformações sociais; a sociedade tecnológica necessita de mais gente formada para corresponder suas necessidades. “*Como consequência a educação – em particular a formação técnica e específica – é concebida como um fator criador de progresso econômico e de poderio nacional.*” (PETITAT, 1994, p. 216)

O autor ainda comenta que neste momento buscou-se sondar as “reservas de talentos” e avaliar o papel do “capital humano” no crescimento econômico. (*ibidem*, p. 216). Mas, quem são os talentos que está se falando?

Ora, os estudantes que precisam entrar na corrida competitiva, lançada no século XX, não podiam e não eram apenas vistos como estudantes ou alunos. Pois, para os idealizadores do “capital humano” trata-se de perceber uma fase de vida – a juventude – que traz uma “reserva potencial” muito bem estipulada nas características apresentadas por Rousseau. Uma reserva potencial típica da fase de vida juvenil.

⁷³ A Alemanha Nazi ou nazista, também era chamada de Terceiro Reich. Oficialmente desde 1943 o Grande Reich Alemão.

Petitot ao referir-se a questão das desigualdades de oportunidades escolares comenta as técnicas utilizadas para calcular a “reserva potencial”. Wolff (Holanda), Hansen (Dinamarca) e Hüsen (Suécia) designaram alunos capazes de prosseguir estudos superiores, mas que não estão encaminhados para tal, sendo que uma sofisticação na forma de calcular a “reserva de talentos” consiste em considerar os filhos das camadas superiores em condições reais para seguir os estudos superiores. (PETITAT, 1994, p. 218)

No entanto, essa realidade não é apenas referente daquele momento histórico. É uma realidade crescente que não apenas mostra a competitividade e a busca pelos “talentos”, mas se desdobra numa realidade mais complexa e acirrada porque situa os jovens estudantes da realidade presente num cruel afunilamento de competências como um processo seletivo gerador de desigualdades sociais, seja sobre o ponto de vista da ascensão e mobilidade através do trabalho, seja sobre o ponto de vista da formação identitária.

A interpretação destes reflexos na sociedade do século XXI está presente no recente trabalho de Saneh (2010), pois segundo ele são jovens cada vez mais “apertados”⁷⁴ pelas novas exigências curriculares que parecem acompanhar sempre o ritmo de aprendizado das classes média e alta, aumentando, progressivamente, a pressão nos que não têm condições de cursar aquela universidade valorizada, frequentar os tais cursos de idiomas “obrigatórios”, contar com a ajuda de amigos influentes para dar “boas referências”. As facilidades de que dispõem os jovens das classes altas para entrar no mundo do trabalho – ou mesmo para permanecer distante dele – mostra que a adaptação tem níveis bem distintos, diferente do que costuma afirmar a propaganda capitalista do mérito democratizador. (SANEH, 2010, p 09)

O processo de socialização das gerações mais novas, notadamente os ambientes da educação e trabalho também tem como regra, no sentido ideológico, universalizar – como obrigatório, produtivo, eficiente, correto, inteligente – justamente as exigências particulares do modelo gerencial capitalista. Ser “inteligente”, “produtivo”, significa, via de regra, aos jovens em formação, ter que provar que podem “rezar” com maior fervor conforme as chamadas leis

⁷⁴ O sentido da expressão é utilizado pelo autor para acentuar a crescente sensação de aperto, pressão e tensão vivida pela protagonista do conto “A volta do parafuso” de Henry James. O uso indiscriminado do termo competição e sua real função opressora na “gerência” capitalista exercem um efeito comparável ao parafuso de James nas classes pobres – e particularmente nos jovens que chegam ao mercado de trabalho.

do “mercado”. Os mecanismos de adaptação das novas gerações (não somente das novas, mas principalmente) ao mundo “pós-industrial”, à “sociedade de consumo”, à “sociedade do conhecimento”, da “informação”, das “revoluções tecnológicas”, das “inovações gerenciais” – e, conseqüentemente, da barbárie, da exploração, da opressão e da dominação de classe que estes rótulos interessadamente ocultam – evidenciam a permanência do mais vulgar funcionalismo. (SANEH, 2010, p. 05)

Sendo assim, não é a toa que o conceito de juventude surgiu num dado momento histórico em que a Europa presenciou amplo desenvolvimento tecnológico e industrial. Ou seja, o conceito de juventude foi criação de uma sociedade burguesa do século XX, que intencionalmente, se atribuiu de valorização das capacidades humanas como um valor que possa selecionar e preparar os jovens como “talentos” para uma sociedade tecnicista, atrelando a ela a exclusão escolar e social ou o nivelamento para uma pedagogia da fábrica. Assim, a grande maioria que não se enquadra nas perspectivas de “talentos” permanece na berlinda da violência, do desemprego, da precariedade de formação escolar, na ausência de perspectivas futuras.

Por outro lado, diante desta nova categoria social, chamada juventude, também se desdobrou, no contexto acadêmico, outras perspectivas conceituais que passaram a compreender esta fase de vida como uma condição única de “ser” e “viver” como jovem. E, se as idades de vida sempre existiram ao longo da história a fase de vida denominada juventude é vista como fruto de uma sociedade moderna em que todas as expectativas de ser jovem ainda prevalecem como um “vir a ser”; como um sujeito em desenvolvimento social, biológico, cultural, psíquico.

Neste ponto recaem os estudos interdisciplinares sobre a juventude, inclusive aqueles que incorporam aspectos mais românticos e simbólicos das “boas fases de vida” que podem revelar alguns entusiasmos por parte dos jovens e esperanças de mudanças diante de uma sociedade que não permite uma formação crítica, reflexiva e livre dos ditames do capital.

Porém, Margulis e Urresti ao analisarem a juventude na sociedade moderna afirmam que o termo se complica quando “juventude” não se refere apenas a uma etapa de vida. Além disso, significa um produto. A juventude aparece então como valor simbólico, apreciado sobre tudo pela estética dominante que permite comercializar seus atributos ou signos exteriores multiplicando as variáveis de mercadorias (bens e serviços) impactando direto e indiretamente sobre

os discursos que a identificam. (MARGULIS e URRESTI, 2000, p. 15, *tradução nossa*)

Em meio aos estudos sobre juventude é Margulis e Urresti que trazem à tona a visão de que a juventude também se tornou mercadoria. Dentro das múltiplas perspectivas de abordagem sobre os jovens os autores indicam que apesar da juventude ser vista como categoria socialmente constituída e possuir uma dimensão simbólica ela também deve ser analisada por outras dimensões: os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos em que toda a produção social se desenvolve. (*ibidem*, p. 17, *tradução nossa*)

É necessário então acompanhar as referências da juventude com a multiplicidade de situações sociais que se desenvolvem diante dos marcos sociais historicamente desenvolvidos e condicionados às distintas maneiras de ser jovem. Neste caso, se direciona na perspectiva sobre os jovens, a identificação de uma dada condição como um conceito criado pela sociedade burguesa que vê e compreende os jovens sob a ótica da teoria do capital humano.

Desvelar estas intenções sobre uma perspectiva crítica se torna, então, a base conceitual para compreender os processos de alienação e formação dos jovens nos momentos de sua formação seja na escola, no cotidiano de suas vidas ou de suas escolhas de atuações no mercado de trabalho.

Assim, é preciso articular este debate com o surgimento da juventude, conforme destacado por Rousseau e os novos rumos do processo educacional destes jovens recentemente reconhecidos na história como conceito e como categoria social. Não há como tratar tais questões de forma isolada e como encaixes de situações históricas. Em outras palavras se almejar a contribuição para os estudos no campo da sociologia da juventude precisa-se averiguar como os acontecimentos no plano estrutural refletem historicamente no desenvolvimento de uma dada condição juvenil.

Caso contrário não se permite identificar as especificidades do que é comum aos jovens e as características mais gerais do que é comum aos indivíduos como um todo. E, se em alguns momentos tudo se relaciona a ponto de perceber que determinadas situações são comuns a todo o tecido social, neste caso não se refere mais ao campo de estudos da sociologia da juventude e sim da sociedade contemporânea.

Para além dos símbolos e códigos inerentes a condição natural de ser jovem trata-se a princípio de esclarecer o que guia os jovens para o fosso da adaptação e da pacificidade? Qual a intencionalidade deste processo? No contexto atual, as prerrogativas de uma sociedade

competitiva e individualista estão pautadas sob a lógica da teoria do capital humano. Uma lógica que reflete diretamente nos processos de formação juvenil que traz uma condição e submissão específica pela lógica do capital humano, no sentido de enclausurar uma vida autônoma e livre que, *a priori*, nasce e se potencializa com as gerações jovens. Neste caso, as ideologias dominantes são ‘encaixes’ (de cima para baixo) utilizadas nos momentos de formação e de entrada para a vida juvenil onde os jovens não têm acesso e muito menos chances plausíveis de pensar a fundo uma sociedade alternativa.

Rousseau forneceu pistas para perceber a juventude como uma fase de vida criada pelas necessidades do próprio desenvolvimento do capital no século XX. No entanto, como se trata de um grupo de geração específico, este pontapé inicial sobre o surgimento conceitual da juventude adquiriu sentidos mais amplos. Para além das intenções da sociedade burguesa, no contexto acadêmico, os jovens também passaram a ser vistos como sujeitos de direitos e com um papel histórico.

Para Feixa a história do século XX pode ser vista com a sucessão de diferentes gerações de jovens que irrompem a cena pública para ser protagonistas na reforma, na revolução, na guerra, no amor, nas drogas, na globalização e na antiglobalização. (FEIXA, 2006, p. 03)

Por um lado, existe uma construção histórica de uma juventude moldada sobre a ótica da teoria do capital humano, que cisma perdurar em discursos cínicos de uma democratização de formação escolar dos jovens, por outro lado, pouco se percebe que também existem jovens que fazem história e fazem suas histórias.

O problema é que as histórias construídas pelos jovens não são histórias isoladas das amarras vividas numa sociedade que prega o consumo desenfreado, o lucro, a competitividade, os símbolos midiáticos. Enfim, os jovens não estão sós. Eles fazem parte de uma teia social onde a estrutura também invade suas vidas cotidianas. E, se olhar para o recente passado do século XX até os tempos atuais tem-se em vista que o tratamento por parte dos Estados Nacionais associados às grandes corporações ainda pregam e fortalecem a mesma política de enfoque no jovem como um capital humano. Ou seja, neste ponto nada mudou.

Este dado histórico não é apenas um diagnóstico de surgimento de uma fase de vida, pois a complexidade do tema se encontra na medida em que se questiona sobre as reais consequências no contexto da construção de identidade e formação humana dos jovens da

contemporaneidade. Uma questão que também está implícita na noção de “moratória” conforme destacado por Margulis e Urresti (2000).

Para estes autores a moratória também está associada ao “tempo livre” ou a administração e imposição do tempo na vida dos jovens. Mas, os autores indicam que é importante distinguir que este processo temporal se procede de modo diferenciado entre as classes sociais.

Nem todos os jovens são jovens no sentido do que eles almejam pelos meios e pelas diferentes indústrias vinculadas com a produção e comercialização dos “signos de valores”. Nem todos os jovens possuem o corpo legítimo, o look juvenil, pois este é um patrimônio principalmente dos jovens que possuem acesso ao consumo valorizado no terreno da vestimenta, dos códigos do corpo e da fala. (MARGULIS & URRESTI, 1998, p. 03)

Neste caso os autores chamam atenção para o empobrecimento de alguns usos da noção de juventude que está influenciado pelo auge da juvenilização do mercado dos signos onde permanece a confusão entre condição juvenil e os signos da juventude. Esta análise visa restituir a caracterização sociológica da juventude sobre os aspectos ligados com a história, a diferenciação social nos planos complexos da família e dos marcos institucionais, das gerações e do gênero.

Muitos jovens das classes populares vivem um tempo disponível em virtude da falta de trabalho. Um tempo que não pode ser confundido com o tempo da moratória social que visa o prolongamento da transição para a vida adulta. Mas, um tempo de culpa e impotência, uma circunstância infeliz que pode impulsionar a marginalidade, a delinquência ou a desesperança. (MARGULIS & URRESTI, 2000. p. 05, *tradução nossa*)

Para Margulis e Urresti (2000 p. 07) quando as gerações são focadas no contexto das classes populares se torna muito mais difícil ser jovem. A destruição de milhões de empregos, a redução drástica dos salários, a criação de um amplo mercado informal, produziram não apenas uma nova pobreza, mas destruíram, com espantosa rapidez, os valores que estruturaram o mundo moderno. O fim do circuito tradicional acima mencionado refere-se tanto ao prolongamento quanto à modificação interna de cada um de seus componentes.

Neste processo também é preciso perceber as inconstâncias e contradições geradas pela estrutura social quando os jovens não estão preparados para assumirem os postos de trabalho ou quando o prolongamento da escolaridade não está em consonância com o seu

amadurecimento de vida ou, ainda, quando o Estado e parte da sociedade julgam necessário reduzir a maioridade penal⁷⁵. São questões que tocam a própria construção da identidade juvenil. Uma identidade que não é estática, mas sim dinâmica.

2. Jovens na América Latina

Ao partir do princípio que o conceito de juventude se firmou na Europa do Século XX, de que forma se contextualiza a história do jovem na América Latina? Os jovens de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento possuem as mesmas condições que os jovens de países europeus ou norte americano?

Um recente estudo do Instituto Mexicano da Juventude coordenado por José Antônio Peres Islas (2006), intitulado “*Trazos para um mapa de la investigación sobre juventud en América Latina*” menciona que existem poucas documentações sobre a história dos jovens na América Latina:

[...] tampoco existe una tradición de acercamiento e intercambio entre los que producen conocimiento y quienes toman decisiones, que, en el mejor de los casos, los hace caminar en paralelo y, en el peor, en sentidos opuestos. Da la impresión que en nuestro continente los que producen conocimiento sobre los jóvenes es gente muy aislada. En los estados del arte revisados, se acentúa la necesidad de generar un proceso colectivo que permita una construcción regional y compartida de explicaciones e interpretaciones mejor articuladas. (ISLAS, 2006, p. 163)

Segundo Islas (2006, p. 147) ao comparar uma massa territorial nem sempre é possível falar de um conjunto compacto quando se detecta que existem várias Américas Latinas que podem ser classificadas de acordo com o que se quer investigar. Por exemplo, existem países com semelhantes níveis de pobreza que não necessariamente possuem o

⁷⁵ O termo maioridade é definido como “a idade em que o indivíduo entra no pleno gozo de seus direitos civis”. Já a “maioridade penal” é compreendida como condição de maioridade para efeitos criminais onde se define a partir de que idade uma pessoa já é considerada maior de idade. (BUARQUE, 2004). No Brasil juridicamente a maioridade penal situa-se aos 18 anos, porém, existem debates e propostas sobre a redução desta idade para 16 anos.

mesmo nível de desenvolvimento econômico; os que compartilham similar nível de crescimento econômico, porém não possuem a mesma institucionalização em sua democracia.

Além disso, um mesmo acontecimento econômico, como a crise econômica da década de 1980, teve diferentes impactos e foi enfrentada com distintas estratégias por cada país. Esta complexidade varia de acordo com cada região e área nacional conforme as circunstâncias históricas culturais e os padrões de mudança social em desenvolvimento juntamente com a crescente internacionalização dos processos econômicos e sociais produzidos pela polarização, fragmentação e intensificação das ancestrais heterogeneidades. (ISLAS, 2006, p. 147, *tradução nossa*)

No contexto das produções teóricas, Feixa (2006) afirma que a produção teórica sobre a juventude na América Latina remonta as primeiras décadas do século XX como uma fase que pode ser rotulada de “ensaística” e “especulativa” ou “criativa” devido a natureza das obras e dos autores que as produziram. Encontra-se grande parte dos intelectuais chamados “nacionalistas latino-americanos” e seus emancipadores, como Ariel (1900) com o estudo “Los jóvenes de América”; Ingenieros (1913) com “El hombre mediocre”; Vasconcelos (1924) com “La raza cósmica”; Mariátegui (1928) com “La reforma Universitaria”. (FEIXA, 2006, p. 14, *tradução nossa*)

A juventude para o conjunto destes autores é compreendida como um reservatório moral tanto para a construção de um “novo” e “jovem” projeto civilizatório que vise a refundação da nação e a identidade latino-americana considerando a encarnação da estética vanguardista e da modernidade “civil” – Reforma Universitária de Córdoba, Argentina em 1918. (FEIXA, 2006, p. 14, *tradução nossa*)

Certamente que em todo lugar do globo terrestre se tem em vista diferentes culturas e formas de se ver e viver a juventude. No entanto, também é preciso tocar nas questões macroestruturais que têm dado suporte a uma cultura global do capital. Octavio Ianni (2004, p. 217) já dizia que o mundo entrou no ciclo da história global. Algo que já se vislumbrava desde os primórdios dos tempos modernos e que se desenvolve com o mercantilismo, o colonialismo e o imperialismo, torna-se uma realidade ainda mais evidente e geral como o globalismo.

Sobre este aspecto Novaes afirma que a ampliação dos direitos de cidadania está relacionada, de certo modo, com a globalização – que fragilizou fronteiras nacionais e tornou imperativa a intensificação das relações internacionais – e, de outro, com as ameaças decorrentes da degradação ambiental mundial – que acionam a ideia de cidadania

planetária, focalizando interesses humanos compartilhados. (NOVAES, 2009, p. 18)

Embora não se pretenda fazer uma análise comparativa sobre as juventudes de diferentes países e continentes, ao ter como foco a crítica à teoria do capital humano situa-se os jovens da América Latina como herdeiros de uma sociedade eurocêntrica, onde se instituiu as bases sociais e a polarização de interesses expressados pelo neoliberalismo.

Assim, os jovens na América Latina também são tratados na mesma perspectiva da noção do “capital humano” que se iniciou na Europa, confirmando quando Ianni lembra que os proprietários do capital e da tecnologia aumentam e alargam seus ganhos desenvolvendo a concentração do capital, ampliando os seus negócios além de todas as fronteiras. (IANNI, 2004, p. 221)

Em 2007, Ulrich e Elizabeth Beck lançaram um pequeno ensaio no qual propuseram a noção de “geração global” como antídoto para o “nacionalismo metodológico”. Para os autores, a clássica noção de geração fechada em termos nacionais tornou-se obsoleta e precisa ser substituída por uma nova visão pautada num “cosmopolitismo metodológico” como uma visão universal de fatores que afetam as gerações. (*apud* FEIXA & LECCARDI, 2010, p. 199)

Este último aspecto deve ser focado a partir das condições simultâneas e inter-relacionadas das influências do desenvolvimento nacional e internacional, tanto local como globalmente. Como a globalização não implica equivalência, eles propuseram a substituição do clássico conceito de geração por “constelações geracionais cruzadas”, uma vez que “*a experiência da geração global é certamente globalizada, mas ao mesmo tempo é marcada por profundos contrastes e linhas divisórias*”. (FEIXA & LECCARDI, 2010, p. 199)

Ao contrário da geração 68, a geração atual é definida por fatores cosmopolitas. Isso é ilustrado com base em três “constelações geracionais”: 1) a geração migratória (marcada pelos processos de migração transnacional); 2) a geração aprendiz (marcada pelo trabalho precário); 3) e a geração colcha de retalhos (marcada por processos de hibridização cultural). Nestas três áreas (demográfica, econômica e cultural), a geração mais jovem (ou qualquer de suas frações) atua como um barômetro das novas tendências. (*ibidem*, 2010, p. 199)

Para Sousa (2006) se contextualizarmos, *a história do jovem na América Latina*, a trajetória das instituições com relação a ele, ainda que na modernidade ele assume o status de sujeito de direitos, percebe-se um fosso profundo entre os interesses geracionais, quando os modelos sociais afastaram a presença social juvenil de forma calculada e

planejada. Nas décadas de 1960-70 prevaleceu o modelo de controle social de interdição das atividades políticas decorrentes das crescentes mobilizações juvenis, basicamente estudantis, que, por sua vez, influenciaram a formação de agrupamentos políticos vinculados ao pensamento de esquerda. (SOUSA, 2006, p. 18)

Nos anos 1980, tentou-se compensar o grande fosso e os prejuízos sociais que os governos militares das sociedades latino-americanas cavaram com políticas de orientações apresentadas em dois aspectos comuns: aquelas concebidas como mecanismos para prevenção de delitos, e as instrumentalizadas por instituições distintas das instâncias responsáveis dos programas para jovens, mostrando a realidade débil dos organismos dedicados especialmente à juventude. (ISLAS, 2002 *apud* SOUSA, 2006, p.18)

Para Feixa (2006) na década de 1970 a maior parte dos estudos estavam focalizados nos processos de integração e desenvolvimento social dos jovens visando somar projetos modernizadores como também uma ênfase nas indagações de caráter político e ideológico na juventude basicamente estudantil. (FEIXA, 2006, p. 16, *tradução nossa*)

A década de 1990 firmou-se na mudança produtiva, e no Brasil essa tendência teve como suportes o processo de ajuste estrutural e reestruturação produtiva do sistema capitalista e reforma do Estado, alterando as prioridades nas políticas sociais agora enfocadas sob nova perspectiva. Embora de configuração bastante mais complexa do que este espaço permite apresentar, a síntese de seus propósitos reside na prevalência do desenvolvimento econômico com relação ao desenvolvimento social em práticas que passam a considerar o segundo subproduto do primeiro, desencadeando profundas mudanças culturais e de comportamento dos diferentes segmentos sociais. (SOUSA, 2006, p. 18)

Islas (2006) comenta que não se pode generalizar um pensamento Latino-americano sobre a juventude, enquanto não construir um campo de conhecimento que envolva todos os agentes que possam conquistar espaços dialógicos e de interatividade. Diante disto, o autor aponta algumas tendências a serem encaradas nos próximos anos para os jovens na América Latina (ISLAS, 2006, p. 165 a 166, *tradução nossa*):

_ O deslocamento da cidadania juvenil gerada pelos fluxos migratórios;

_ O desencaixe do processo de formação escolar na vida dos jovens, dado que a vida não passa apenas pela escola, nem apenas a escola pela vida das gerações;

_ A possibilidade de uma transformação e concepção de prática do trabalho, diante da acentuação dos processos de exclusão laboral e de exportação de mão de obra juvenil, para converter-se num processo de resistência a lógica capitalista de trabalho;

_ O nomadismo das relações juvenis de gênero em condições que marcam as mulheres jovens latino-americanas com uma educação equitativa e maiores possibilidades de trabalho;

_ Um retorno e reforço, por parte das novas gerações, ao pensamento mágico religioso diante das incertezas que as envolvem e que facilmente se tornam reféns de fundamentalismo e localismos diante do “outro” e do diferente.

Estes importantes apontamentos, entre outros ainda em estudo, indicam alguns caminhos para olhar os jovens deste continente e também fornece base para pensar, neste trabalho, as perspectivas possíveis que possam romper com a lógica da formação dos jovens voltada para a teoria do capital humano que trata a socialização escolar como mercadoria. No rol dos estudos da sociologia da juventude além da crítica ao capital humano ainda há que se pensar numa cultura juvenil livre e descolada da lógica do mercado.

3. Por uma epistemologia crítica da juventude

Falar sobre uma epistemologia da juventude implica em primeiro momento falar sobre o que é ser jovem, ou pelo menos apontar algumas perspectivas que permitem levantar a situação e a condição dos jovens na contemporaneidade.

Mas o que é ser jovem? Parte-se da ideia que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas à esse tempo/ciclo da vida. De maneira geral, pode-se dizer que a entrada⁷⁶ da juventude se faz pela fase chamada de adolescência momento no qual é marcado por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. É nesta fase que fisicamente se adquire o poder de procriar, quando a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família, quando começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar

⁷⁶ Considerada, neste trabalho, como uma transição e não definição como chegada à fase juvenil.

provas de autossuficiência, dentre outros sinais corporais e psicológicos. (DAYRELL & GOMES, 2002, p.03)

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Enfim, não existe um único modo de ser jovem, o que leva a enfatizar a noção de juventudes, no plural, para explicitar a diversidade de modos de ser jovem. Neste sentido, é fundamental que cada escola ou projeto educativo busque construir, em conjunto com os próprios jovens, um perfil do grupo com quem atuam, detectando quem são eles, como constroem o modo de ser jovens, as suas demandas, necessidades e expectativas. (DAYRELL & GOMES, 2002, p.04)

Sousa (1999, p. 23), em seu estudo sobre a militância política dos anos 90, identifica a juventude como um momento de entrada na vida pública, quando novos valores se colocarão diante dele e posições diversas serão assumidas; um recurso do qual a sociedade dispõe e do qual se utiliza para modificar-se; uma fase crucial para a formação e para a transformação do indivíduo, quer na maturação de seu corpo e de seu espírito, quer no que diz respeito às escolhas que o inserirão, definitivamente, na institucionalidade da vida social.

Ao mapear o discurso teórico latino-americano Barbiani comenta que a juventude não é só um signo nem se reduz aos atributos “juvenis” de uma classe. As modalidades sociais de ser jovem dependem da idade, da geração, do crédito vital, da classe social, do marco institucional (das instituições) e do gênero. **Há mais possibilidades de se ser “juvenil” quando se é rico e homem.** Mas, mesmo entre os pobres, é possível viver essa condição, através do acesso a outras modalidades, que não ao juvenil massmediatizado, nas suas relações com o bairro, com a família, com as instituições locais, com os avós, filhos, etc. (BARBIANI, 2007, p. 145, *grifo nosso*)

Embora a autora não aprofunde as razões que possam justificar as possibilidades de ser jovem pelas questões de classe e gênero, tais questões vão denotar uma teia complexa de análises teóricas sobre os jovens ainda não esclarecidas nos debates da sociologia da juventude. Trata-se de saber o que realmente se quer estudar e qual o enfoque prioritário nos estudos sobre as juventudes. Como relacionar os problemas específicos da juventude com os problemas da estrutura social?

Ora, é preciso distinguir os jovens como uma construção social, histórica e material e os jovens como idealização construída no

imaginário puramente teórico. Uma clássica questão epistemológica que permeia a normatização e a descrição fática da realidade. Por ora, interessa aqui, uma idealização que não esteja apenas no plano das descrições de seus atributos culturais, mas, sim uma junção destes atributos com jovens livres da excludente e alienada realidade que começa na escola e prossegue nas tentativas de inserção ao mercado de trabalho.

Tomando esta perspectiva histórica o maior desafio é perceber onde há possibilidades dos jovens produzirem e reproduzirem suas “culturas juvenis” de maneira livre e independente da “cultura moderna” que dita suas regras conforme a lógica do mercado seja sobre o ponto de vista dos “estilos jovens” pautados na ótica do consumo e incentivados pela mídia; seja pela lógica da formação educacional que conduz a vida do jovem ou pela exclusão da não formação escolar ou pelo afunilamento da competitividade no mercado de trabalho.

Mesmo delimitando os ângulos em que se pretende abordar a cultura compreende-se aqui a necessidade de explorar a condição juvenil pela crítica às questões macro estruturais. Plano que reflete uma dada situação juvenil para posteriormente ressignificar novas possibilidades de valores e referências cultivadas pelos jovens pela via das instituições escolares.

Dayrell (2002) indica que as dimensões do consumo e da produção cultural se apresentam como espaço de criação de sentidos existenciais da juventude, proporcionando também a formação de novas identidades coletivas. (DAYRELL, 2007, p. 17)

No entanto, é preciso estar atento aos “caminhos” analíticos sobre todas as questões e temas pertinentes à juventude contemporânea. A compreensão e a desmistificação dos aspectos culturais da juventude contemporânea vão assumir uma dada importância se estiverem atreladas a uma perspectiva crítica a condição juvenil no contexto da estrutura econômica e social.

Um dos maiores legados da juventude é sua flexibilidade para inventar e recriar uma subcultura juvenil. Uma subcultura alimentada por práticas coletivas realizadas de modo mais intenso pelos jovens e que embora apresente um condicionamento a totalidade dos fenômenos apresenta-se como uma potência ativa de uma contracultura.

Embora Dayrell (2007, p. 16) não adentre nas questões sobre a totalidade dos fenômenos estruturais que cercam os jovens quanto às práticas coletivas juvenis o autor menciona alguns aspectos no campo da cultura, como grupo cultural de jovens em bairros e comunidades, sobretudo grupos de música, dança, patins, skate, teatro, ciclistas,

pichadores, grafiteiros, rádios comunitárias, entre outros menos frequentes.

Temos, por um lado, os jovens inseridos no contexto da produção cultural, por outro há de se perguntar sobre as demais opções dos jovens que não podem inserir-se neste contexto de atividades culturais? E também os jovens que não fazem questão de estar inseridos? E quais os motivos que os levam de abster-se das práticas culturais?

Por isso, resgata-se aqui, este debate, para deixar claro que os caminhos para identificar a condição juvenil estão postos num sentido dialético onde a estrutura interfere nas vivências culturais dos jovens. No entanto, a crítica a estrutura dominante não impede de pensar em novos valores que possam agregar aos modos de vida culturais dos jovens. Para tanto, é crucial apontar os caminhos epistemológicos que permitem analisar a condição juvenil para além da mera compreensão das culturas juvenis.

Spósito (2005) comenta que o trabalho também faz juventude e se torna demasiadamente complexa a construção sociocultural da juventude sem a sua mediação efetiva e simbólica. Esse reconhecimento não implica, de modo ingênuo e, talvez, equivocado, em uma defesa do trabalho de adolescentes e jovens. Ao contrário, implica admitir que, se a construção da condição juvenil decorre de um complexo de valores sedimentados sob o ponto de vista social e histórico, no Brasil, uma alteração desse quadro deveria ser expressão de mudanças estruturais mais substantivas que atenuem as profundas desigualdades sociais, submetidas a processos de longa duração. (SPÓSITO, 2005, p. 226)

Os jovens recém-formados incorporam com maior facilidade os valores, expectativas e utopias de mercado que se disseminam com a crise estrutural do capital e com a reestruturação capitalista. A captura da subjetividade desses jovens ingressantes no mercado de trabalho se torna a coqueluche do modelo flexível de acumulação do capital. (SAMPAIO & FRANÇA, 2009, p. 5)

Por outro lado, no contexto dos estudos sobre o sujeito jovem, Brito (2002) estabelece a necessidade de convocar um interesse pela *práxis* social. Um marco de uma prática divergente e de desidentificação com os grandes objetivos e valores culturais dominantes. (*apud* SÁNCHEZ, 2005, p. 166-167)

Os jovens têm se constituído um sujeito social graças a essa “práxis divergente” que os diferencia do resto da sociedade devido às mudanças de ordem social e cultural produzidas pela recente modernização. Os jovens constroem experiências específicas num contexto social, tecnológico, econômico e cultural. Uma experiência

construída historicamente para cada tipo de sociedade. No entanto, estes jovens também sofrem de uma maneira específica a exclusão, a apatia e a fragmentação constituindo identidades sociais restringidas.

Assim, as especificidades que permeiam as culturas juvenis são inerentes à lógica do sistema dominante. Apesar desta diferenciação o dilema está em saber onde existe uma cultura autônoma desprovida da lógica do sistema dominante? Sem dúvida sempre haverá, com ou sem autonomia, uma cultura específica e inerente aos jovens, caso contrário cai por terra os propósitos da sociologia da juventude, bem como, a categoria social juvenil.

Neste caso, toca aqui um problema de toda a teoria da sociedade: a relação entre sujeito e estrutura (Carvalho, 2008. p. 166). E se as estruturas são feitas por indivíduos cabe a sociologia da juventude apontar as especificidades da categoria social juvenil.

Ora, o pontapé inicial da manipulação social via escola-trabalho começa com o despontar da juventude; as crises de identidade também começam com o despontar da juventude; já os dados estatísticos têm contribuído para a confirmação dos problemas sociais relevantes e específicos ao público jovem, como por exemplo, o suicídio no Brasil ano a ano liderando os índices mais altos para os jovens; sem deixar de falar nos problemas com drogas, tráfico, exploração sexual, violência; e ainda, na questão escolar em que se tem um afunilamento das matrículas onde os maiores índices de desistências também ocorrem na fase juvenil - conforme visto anteriormente no capítulo referente aos dados estatísticos.

Desta forma, fala-se de problemas emergentes e específicos a fase juvenil. Problemas que de forma alguma se confundem com o todo social. Por isso, enfatiza-se mais uma vez a importância de situar o debate sobre a juventude numa perspectiva relacional com as estruturas sociais que moldam e configuram os modelos mais exploráveis da condição juvenil. Um modelo que não se limita as análises de classes entre os jovens, mas que se refere a uma condição e situação de classe juvenil.

Assim, quando se traz o debate sobre a juventude numa perspectiva em que ocorre a predominância sobre os aspectos culturais de modo descompromissado com a questão estrutural, se permite negar as alternativas possíveis dos jovens viverem seus momentos de vida distantes da amenização das explorações por parte do sistema.

Além disso, nos estudos que abordam os jovens como mero atributo cultural estão sendo *priorizados* àqueles jovens de camadas médias que se apropriam com mais facilidade das vivências culturais do

plano mercadológico, refletidas direta ou indiretamente sob seus modos de vida. A primazia destas tendências não permite compreender as contradições presentes nos jovens que muitas vezes não reconhecem suas identidades, e se estranham e se alienam ao próprio modelo cultural que lhes é imposto.

Neste sentido, Margulis e Urresti (2000, p. 17) alegam a necessidade de trabalhar a condição juvenil sobre os aspectos relativos às desigualdades sociais que estão implícitos na noção de “moratória”⁷⁷ e não apenas o jovem enquanto signo, ou seja: *“la juventude es una condición constituída por la cultura pero que tiene, a la vez, una base material vinculada con la edad.”* (ibidem, p. 18)

Segundo Barbiani (2007, p. 147) se a cultura se apresenta como um espaço mais aberto é porque os outros espaços sociais estão fechados para os jovens, especialmente os de classe popular. Portanto, não se trata de cair numa postura ingênua de supervalorização do mundo da cultura como apanágio para todos os problemas e desafios enfrentados pelos jovens pobres.

No contexto em que vivem, qualquer instituição, por si só – seja a escola, o trabalho ou aquelas ligadas à cultura – pouco pode fazer se não estiver acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam colocar-se de fato como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente a juventude. (DAYRELL, 2007, p. 51)

Agregado a estas complexidades o que está em jogo conforme se percebe no rol dos estudos da sociologia da juventude se refere à perspectiva que engloba os estudos e reflexões sobre o modo como se sai da condição juvenil. É a questão que enfoca o “problema” das transições para a vida adulta.

Neste caso, Margulis e Urresti (2000) são pontuais ao dizerem que um dos parâmetros que delimita esta transição é a “Moratória Social”. Ou seja, os jovens só vão deixar de ser jovens quando desprenderem-se de um prolongamento entre a passagem da vida jovem para a vida adulta. A juventude se apresenta como um período em que posterga os compromissos de plena responsabilidade econômica e

⁷⁷ Margulis (2000) define moratória social como um prazo concedido a certa classe de jovens, que lhes permite gozar de uma menor exigência enquanto completam sua instrução e alcançam sua maturidade social. Esta moratória seria um prolongamento da juventude e, conseqüentemente, da entrada na vida adulta e em suas responsabilidades. Nesse sentido, a moratória social excluiria da condição de juventude os jovens das classes mais baixas, que mais cedo entrariam (ou tentariam entrar) no mercado de trabalho e constituiriam família.

familiar. Agrega-se a isso um circuito na medida em que o emprego propicia uma identidade e uma autonomia do jovem frente à família.

Mannheim compreende que as diferentes fases de vida nada mais são do que o questionamento e o requestionamento em nós mesmos e nos outros. Eis o que responde pela continuidade das gerações. É basicamente este questionamento que está na raiz do chamado conflito de gerações que muitas vezes não é, paradoxalmente, senão o conflito de uma geração consigo mesma, com seus próprios valores. (MANNHEIM, 1982b, p. 21)

A análise de Mannheim (1982b) sobre o problema das gerações apresenta algumas implicações que, segundo Foracchi, convém explicitar. Preocupado em propor a noção de geração em moldes que não fossem formais e estáticos, mas essencialmente históricos, esse autor nivela teoricamente, esta noção, a sua concepção de *intelligentzia*⁷⁸. Tal nivelamento teórico assenta sobre alguns pressupostos básicos dos quais é possível destacar: a) os membros de uma geração jovem são os agentes humanos da *intelligentzia*; b) sua atuação no plano histórico e social reproduz a dimensão criativa da atuação da *intelligentzia*, a qual na concepção de Mannheim, cabe considerável parcela no processo de criação histórica e inovação cultural.

Fica implícito, por conseguinte, que esta atuação de geração é mediatizada pela formação universitária abrangendo totalmente a parcela dos estratos sociais para os quais está socialmente assegurada esta possibilidade. Por outras palavras, compreende-se a juventude das camadas altas e favorecidas. A busca de historicidade no conceito, revelou-se comprometedora do seu rigor e da sua amplitude sistemática. (FORACHI, 1982)

Ao estudar o pensamento de Mannheim, Matias comenta que para este autor o processo histórico social exerce influência fundamental sobre a produção de conhecimento. O critério sociológico relevante para a análise da conformação de uma *Intelligentsia* é, para Mannheim, a presença da educação na formação do indivíduo, sendo princípio norteador da autoconsciência de grupo. A educação está ligada ao rompimento do monopólio do saber que na modernidade emerge e,

⁷⁸ O termo *intelligentsia* ou *intelligentzia*, do latim *intelligentia*, usualmente refere-se a uma categoria ou grupo de pessoas engajadas em trabalho intelectual complexo e criativo direcionado ao desenvolvimento e disseminação da cultura, abrangendo trabalhadores intelectuais. (ABRAGNANO, 1998)

assim sendo, abre a "caixa preta" do conhecimento àqueles que estariam situados socialmente distantes do seu acesso. (MATIAS, 2007, p. 5)

Ao focar os estudos de Mannheim no contexto da sociologia da juventude o autor atribui a passagem da condição de jovem para a condição de adulto como condição fundamental para assegurar a criação cultural. Porém, conforme constatado, esta visão é desprovida de uma perspectiva crítica que possa estar além dos conflitos de socialização entre as gerações.

Ou seja, os conflitos para Mannheim são vistos com base nas crises da juventude, pois para ele “*os conflitos de gerações nada mais seria senão a luta de uma geração com os valores básicos que não sabe ou não quer preservar*”. É como se uma geração cobrasse a outra a fidelidade ao conjunto de problemas que a marcou como geração. (FORACHI, 1982, p. 25)

Neste caso, a abordagem sobre as gerações em Mannheim não alcança um aspecto crítico da estrutura social moldadas pelas gerações “maduras” que estão no comando. Retomando os aspectos da *intelligentsia* Mannheim não associou, em pleno século XX, os verdadeiros propósitos da *intelligentsia* com o progresso econômico e os conflitos de gerações decorrentes destes propósitos. Tampouco estabeleceu uma crítica às teorias do desenvolvimento no processo de formação educativa dos jovens abordada, aqui, como capital humano.

A proposta mannheimiana é marcadamente moderna e somente nesta época poderia ser levada a cabo. Vincula-se às descrições da hegemonia da ciência e da técnica que, para Mannheim não traz o significado negativo da Escola de Frankfurt em sua denúncia da reificação da vida e dos sentidos, mas é condição de sua desejada planificação democrática da sociedade que entendia em processo de construção. (MATIAS, 2007, p. 4)

Por outro lado, Frigotto vai indicar que se fixou componentes básicos do “capital humano” como os traços cognitivos e comportamentais (o de *intelligentsia*). Elementos que assumem uma ênfase especial hoje nas teses sobre sociedade do conhecimento e qualidade total. As mudanças da tecnologia com base na microeletrônica mediante a informatização e robotização, permitem ampliar a capacidade intelectual associada à produção e mesmo substituir por autômatos grande parte das tarefas do trabalhador. (FRIGOTTO, 1994, p. 18)

Então, se tomar como partida a observação de Foracchi sobre a limitação de Mannheim aos jovens de classe média que ingressam nas universidades e se apropriam da *intelligentsia*, verifica-se que os jovens

que não alcançam os atributos da *sociedade do conhecimento* que tem como pauta os modelos de competências e habilidades não resta política de emprego, nem perspectiva de uma carreira.

Neste sentido, ao dar ênfase aos estudos sobre a juventude e aos processos de formação educativa e preparo para o mercado de trabalho é importante situar que o preparo para a vida adulta onde a elaboração de projetos de vida é mais acentuada no universo juvenil.

Assim como a identidade, a elaboração de um projeto de vida também é fruto de um processo de aprendizagem. Cabe perguntar: em que medida as ações educativas estão contribuindo para que os jovens possam se conhecer melhor, conhecer os limites e as possibilidades do seu meio social e assim melhor se capacitarem para elaborar os seus projetos? (DAYRELL, 2007, p. 13)

Este processo se dá num contexto de ampliação das incertezas, diante do qual a sociedade não dá referências para os jovens construírem suas próprias identidades. Está cada vez mais compacto o afunilamento pelas competências e de uma *intelligentsia* que está de acordo com as necessidades da teoria do capital humano.

Somado a isso, há outra tarefa fundamental dos espaços educativos para jovens que é a aprendizagem da escolha. No contexto atual cada um é chamado a escolher, a decidir continuamente, fazendo desta ação uma condição para a sobrevivência social. E a escolha também é objeto de aprendizagem: aprender a escolher assim como aprender a assumir a responsabilidade pelas escolhas. Um e outro aprendem fazendo, errando, refletindo sobre os erros. Não se pode esquecer que além das escolhas e a responsabilidade há o reconhecimento dos próprios limites como condição para a formação de sujeitos autônomos. (DAYRELL, 2007, p. 14)

É nesse sentido que a ação juvenil autônoma com relação às instituições ou o acolhimento institucional da crítica dos seus membros mais novos permite que a conflituosidade emergja como experiência. Possibilita, ainda, a confirmação de que a absorção da cultura em todas as suas dimensões têm nos mais novos a única geração capaz de começar “a vida do zero”, “que pode rejuvenescer a sociedade” porque permite o surgimento de um “novo quadro de antecipações”. (SOUSA, 2006, p. 15)

Partindo de pressupostos da tradição, como necessidade natural da sociedade, as instituições públicas cada vez menos conseguem envolvê-los ou dar-lhes alternativas sociais convincentes ou receber suas expressões autênticas de forma espontânea e continuada. (SOUSA, 2006, p. 17)

Nestas manifestações, os jovens estão a indicar que as **instituições democráticas** não são mais o espaço de participação das pessoas, mas existem para o controle político delas. E denunciam que, juntos, os programas focalizados, que instituem os direitos como benefício público, estão longe de realizar a democracia, porque impõem um limite ao pensamento daqueles que se supõem sejam beneficiários. (SOUSA, 2006, p. 21, *grifo da autora*)

Mas, ao falar acima de uma possível apatia por parte dos jovens é pertinente refletir, aqui, sobre qual maneira esta apatia está associada aos desejos da qualificação profissional. Este ponto toca na questão do jovem fora da escola, pois, afinal se trata de uma resistência sobre uma situação em que o jovem é “empurrado” para uma determinada formação escolar e profissional que não corresponde a suas expectativas. Entre a eterna e clássica busca de análises travadas no âmbito do sujeito e da estrutura, se reconhece um jovem descrente de seu “potencial” ou limitado estruturalmente para seguir em frente. São questões que precisam ser pensadas numa perspectiva relacional, entre o sujeito e a estrutura, o qualitativo e quantitativo, o macro e o micro, o objetivo e o subjetivo.

As descrenças com as instituições políticas por parte dos jovens também refletem nas descrenças com as instituições escolares, uma vez que a escola é o reflexo da própria política. Questão que mais uma vez toca na estrutura de ensino, no sentido de perceber o que ele tem a oferecer para evitar as próprias evasões, desistências e demais descréditos ocorridos no contexto da própria formação escolar, e por sua vez da própria formação humana juvenil. Assim, é possível pensar em mundos juvenis. O mundo que pode ter uma esperança, mas muitas vezes a realidade estrutural puxa seu próprio tapete para que ele possa ver as coisas com uma lente de aumento para perceber que por mais que exista uma utopia, a realidade não consegue corresponder as suas expectativas.

3.1. Localizando os jovens: “Qual é a sua idade?”

Cabe enfatizar que a **idade** não é somente um conjunto de anos que se vai agregando num processo linear, mas determina expectativas e comportamentos, podendo tornar o tempo um inimigo. O critério da idade para definição da juventude não é suficiente para discutir uma categoria social que assumiu contornos tão diferentes. Nem se pode percebê-la como grupo social homogêneo, pois se agrupam sujeitos que só têm em comum a idade. (SOUZA, 2004, p. 48-49, *grifo nosso*)

Contudo, é preciso estar atento que mesmo diante das diversidades que rondam o universo juvenil quando se trata de uma abordagem teórica e metodológica que se tem como objeto de estudo a juventude, inevitavelmente, opta-se por determinados recortes etários que possam trazer um primeiro diagnóstico de identificação de um determinado universo juvenil.

Ou seja, diante de necessidades emergenciais de identificação de um determinado público jovem, inevitavelmente a idade tornou-se um fator preponderante na identificação dos mesmos, porém, se concorda que não se reduz a ela. Este recorte somente é válido quando os estudos para um determinado grupo etário não se encontrem estanques a uma determinada fase geracional, uma vez que há possibilidades de outras fases geracionais serem identificadas junto a um universo juvenil com recortes etários diferenciados.

Para isso, tem-se como ponto de partida a visão de Pais (1996) onde se propõe olhar a juventude em torno de dois eixos semânticos: como aparente unidade e como diversidade.

A unidade neste caso, não se centraliza na idade, mas pode ter como ponto de partida a questão etária ou uma determinada fase geracional de vida. Eis, um fator importante para não cair numa hipocrisia de dizer que se tratando de juventude os grupos etários não têm sua relevância. Assim, é preciso distinguir conceito de teorias, quantitativo de qualitativo, universo juvenil de público jovem.

Se por um lado, o universo juvenil está além da faixa etária, o público juvenil, ditado pela indústria de bens culturais e de consumo os enquadra numa determinada categoria etária. Já os dados estatísticos partem da delimitação quantitativa de idade juvenil para permitir uma análise qualitativa sobre os jovens. E, as variáveis conceituais geralmente agregam a idade como ponto de partida para identificar o significado biológico, social e cultural da juventude, enquanto as perspectivas teóricas permitem explorar os limites destas delimitações etárias. Os múltiplos recortes etários estatísticos são exemplos destas multiplicidades de enfoques sendo que muitas vezes os critérios de padrões encontram-se desarticulados em diferentes áreas e instituições de pesquisa.

Além disso, há no campo jurídico a “lei” como um dos maiores exemplos em que o recorte etário, constituído socialmente, interfere na vida cotidiana dos jovens, seja, nos estabelecimentos de ensino, no mercado de trabalho, no lazer, nos enquadramentos criminais e nos direitos e deveres como um todo.

Se por um lado, mesmo diante de uma sociedade que estipula e constitui um determinado enfoque etário para a juventude, por outro lado, cabe a sociologia da juventude, um olhar crítico sobre as limitações etárias no tratamento com este público. Pois, é preciso estar atento ao fator dinâmico das relações sociais e dos grupos etários juvenis que trazem consigo transformações e mudanças históricas em seus modos de agir e de pensar.

Sendo assim, na visão ampla de Margulis e Urresti (2000, p. 29) afirma-se que *“la juventude es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad”*: como crédito energético e como moratória vital⁷⁹ ou como distância frente à morte; com a geração a que se pertence, pela memória social incorporada e experiência de vida diferenciada; com a classe social de origem; como moratória social e período de retardamento; com o gênero, segundo as situações históricas que pesa sobre o homem e a mulher; e com a situação familiar, o marco institucional em que todas as outras variáveis se articulam.

Os autores apontam que neste cenário a juventude é definida materialmente e simbolicamente, a malha das instituições sociais em que se põe em jogo a vida social permeia a escola, o mundo do trabalho, as instituições religiosas, os partidos políticos, os clubes e associações intermediárias. Todas estas instituições seguem uma ordem vinculada com os distintos segmentos de idade, que estão presentes nas regras do jogo, no posicionamento dos atores, dos discursos, dos tipos de sanções, o permitido e o proibido. Desta forma, se torna necessário cumprir com a tarefa de recuperar a materialidade e historicidade do uso sociológico da idade como demarcação da categoria juventude. (MARGULIS e URRESTI, 2000, p. 30)

3.2. Juventude e Juventudes: uma unidade com diversidade

Segundo Pais *et al* (2005) a sociologia da juventude desenvolveu-se segundo dois eixos analíticos principais: ora por meio de abordagens que procuram definir e entender as características convergentes da “juventude” como categoria social, para a qual a perspectiva de Mannheim (1952) é um dos exemplos pioneiros; ora enfatizando características divergentes que configuram diversas “juventudes” como grupos culturais autônomos, rejeitando, por isso, a existência de uma

⁷⁹ Para Margulis e Urresti (2000) a moratória vital é uma característica que se estende à todos os jovens e diz respeito à sensação de imortalidade própria dos jovens.

“juventude” no singular (cf., entre outros, Schehr, 2000). No primeiro exemplo valorizam-se elementos cristalizadores, que estabelecem traços comuns na “juventude”; em outro, realçam-se fatores discriminantes que provocam clivagens internas nesse universo geracional. (PAIS *et al*, 2005, p.111)

Aqui se centraliza um segundo desafio para a sociologia da juventude quando se contrapõe a unidade com a diversidade. Partindo do princípio de que a diversidade encontra-se na unidade Mannheim (1952) não descarta este enfoque ao entendê-la como categoria social que contém suas diversidades enquanto grupo.

Neste caso, não se trata de cair num segundo equívoco⁸⁰ de negar a unidade da juventude, caso contrário, esvazia-se todo o conteúdo de “ser jovem” ou da própria “condição juvenil”. Não se trata de reduzir os jovens a uma singularidade, mas de perceber a sua diversidade dentro de um universo denominado “universo juvenil”. Ou como Souza (2004, p. 49) menciona: “*não se pode misturar jovens com juventude.*”

Os estudos que direcionam “as juventudes” no plural podem e devem ser utilizados. Um enfoque tranquilamente superado nos estudos da sociologia da juventude alertando as possíveis perspectivas que possam aderir a certas análises reducionistas, principalmente sobre os estudos referentes à cultura juvenil. No entanto, não se abole uma referência no singular desde que ocorra enquanto uma unidade que seja contextualizada pela sua diversidade sem perder de vista a categoria social da juventude, coerentemente situada num dado momento social, cultural, político e histórico.

Embora Barbiani (2007) não tenha aprofundado esta questão chama atenção sua afirmação que essa “regra” da juventude no plural é tributária no campo que introduziu a necessidade de ressignificação dos estudos e teorias sobre juventudes, a saber, os estudos culturais. Não obstante, diante da ênfase presente aos atributos culturais, a autora aponta que mesmo se tratando de “multiplicidades”, há de se considerar o contexto sócio-histórico nos quais os jovens criam e recriam seus modos de vida, ou seja, a afirmação da perspectiva que conceitua a juventude nos marcos de uma dada condição juvenil.

Grande parte das argumentações que justificam essa ênfase resgata um “certo olhar sociológico”

⁸⁰ A primeira, conforme visto anteriormente, se refere a negação da idade como componente definidor da juventude.

nos estudos sobre juventude que “alguns” estudos culturais tendem a relegar ou suprimir. (BARBIANI, 2007, p. 140)

Em outra direção, estão os posicionamentos enfáticos de que, mesmo na particularidade do ser jovem, a forte influência do contexto social gera determinados “padrões” de viver a juventude. (*ibidem*, 2007, p. 144)

Os textos são diversos na caracterização desse sujeito: sujeito político⁸¹ (Reguillo, 2003b); sujeito social (Feixa, 1999; Dayrell, 2003; Valenzuela, 1998); sujeito de direitos (Spósito e Carrano, 2003); como modelo cultural (Peralva, 1997; Serrano, 1998). E advertem para a correlação de forças existente, no sentido das convocatórias e cooptações do discurso dominante ao consumo capitalista, transformando os jovens em objetos do mercado. (BARBIANI, 2007, p. 147)

A participação no grupo, conforme Sousa (1999, p. 148) pode ser tomada como resposta para aquilo que se está plantando para os jovens enquanto realização de uma perspectiva de vida, ou seja, o grupo pode ser tanto o “criador” de uma direção quanto o espaço de materialização de uma dada forma de viver idealizada pelo jovem que o procura.

Concentra-se aqui, a abordagem sobre as perspectivas de vida ao buscar a unidade que permeia os grupos juvenis. As perspectivas quando rastreadas no universo das vivências culturais dos jovens através da música, das redes de relacionamentos através das tecnologias, da arte do lazer e das diferentes formas de apropriação e negação da indústria cultural representam as partes deste todo chamado juventude. Representam a diversidade e as culturas dos grupos juvenis.

No entanto, quando as perspectivas são impostas pelos padrões da estrutura social, criam-se referências padronizadas inculcadas nos jovens, independente de seu consentimento, representada pelos “desejos” do mercado para a formação escolar, inserção “qualificada” no mundo do trabalho e desprendimento do núcleo familiar.

Neste sentido, os caminhos de análises críticas sobre os jovens irão das “partes” (diversidade cultural) para o “todo” (padrões vindos da estrutura) no sentido de reconhecer que a unidade das gerações está cristalizada como uma referência que demarca um caminho sem volta: o

⁸¹ Autores como Novaes (2009); Sousa (1999); Silva (2006) e Liberato (2006) também discutem o jovem como sujeito político.

caminho da alienação da condição juvenil rumo a lucro, consumo e exploração da força de trabalho. Inegavelmente a unidade que configura os grupos juvenis não está deslocada da lógica capitalista, o que caracteriza uma identidade coerente nas suas ações com o sistema que lhe é imposto.

Dayrell (2007, p. 11) mostra que um dos aspectos da construção da identidade está centrado num processo relacional de maneira que um indivíduo só toma consciência de si na relação com o outro. Ninguém pode construir a sua identidade independentemente da identificação que os outros possuem a seu respeito.

Por outro lado, o autor destaca que a identidade não pode ser pensada apenas na sua dimensão de autoimagem individual ou grupal, como delimitadora de indivíduos e grupos. Não é apenas a pergunta "quem sou eu?" que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também "**para onde vou?**". A identidade individual e coletiva de alguma forma interfere na invenção de caminhos e direções de vida, a partir do presente, nos limites dados pela estrutura social. (DAYRELL, 2007, p. 12, *grifo do autor*)

Estas noções acima apresentadas ajudam a pensar por dentro a sociabilidade desenvolvida nas culturas juvenis, evidenciar suas distinções e propriedades, e considerar que é na **condição relacional** vivida pelos jovens que os atributos levantados anteriormente se realizam. **Relacional quando interagem** com o grupo de pertencimento e quando interagem com os demais segmentos sociais mediados pelas estruturas e respectivas instituições que lhes conferem identidade. (SOUSA, 2006, p. 15-16, *grifo da autora*)

Contudo, neste novo milênio a juventude encontra-se num momento diferenciado com múltiplas formas de sociabilidade, porém como uma unidade demarcada com o usufruto desenfreado das novas tecnologias, a demarcação de relações impessoais através das redes virtuais, o crescimento da cultura da violência juvenil nas grandes metrópoles, a disseminação de uma apatia generalizada tanto no campo da política quanto no campo das motivações para sua formação escolar e de vida.

CAPÍTULO V

AS TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

1. Situando os objetivos da pesquisa

Ao ter como questão norte procurar saber como o jovem estudante avalia a sua formação educativa durante o Ensino Médio e de que maneira ele reconhece uma formação alienada para uma sociedade competitiva e individualista, este trabalho trouxe como um dos objetivos específicos 1) debater no plano teórico as contradições presentes na teoria do capital humano tendo como foco as suas implicações na formação dos jovens do Ensino Médio tendo em vista as estatísticas que revelam a falha da teoria do capital humano voltada à juventude brasileira.

Tal debate não esteve centralizado apenas nas concepções críticas sobre a teoria do capital humano de forma isolada, e, também, não se propôs discutir a condição juvenil contemporânea sem levar em conta as conexões desta condição com a teoria do capital humano. Portanto, os capítulos teóricos tiveram como plano de fundo as discussões que permitissem situar a crítica, bem como a condição de alienação dos jovens estudantes.

O debate ganha reforço sobre a crítica do “capital humano” quando se evidencia sob a ótica dos dados estatísticos as contradições desta ideologia presentes no universo juvenil permitindo assim, um estudo com mediação de análises quali-quantitativas. Pois, se até aqui trilhou-se e construiu-se uma abordagem crítica à teoria do capital humano, agora se retoma às análises empíricas sob o universo das vivências escolares dos jovens.

Neste momento elucida-se, aqui, o objetivo geral do trabalho que é analisar de que forma os jovens avaliam a sua formação educativa, durante o Ensino Médio, visando identificar quais são suas críticas e expectativas existentes sobre o modelo do mercado de trabalho que tem como foco a teoria do capital humano.

Certamente os jovens não falam em teorias ou ideologias do capital humano, porém, evidenciam claramente uma condição favorável ou não a este modelo. Sendo assim, em consonância com o problema da pesquisa os objetivos específicos no plano empírico convergiram para verificar de que forma os jovens avaliam a sua situação de estudantes do Ensino Médio (básico ou técnico), em relação às expectativas de

formação profissional para o trabalho e formação humana integral, levando em consideração as vulnerabilidades, conflitos e alienações inerentes a uma condição de estudante.

Como tal preocupação se volta para os jovens do Ensino Médio cujas principais opções de estudo no Brasil se divergem para o Ensino Médio básico ou técnico agrega-se uma segunda variável intrinsecamente presente no rol das prerrogativas do capital humano, a saber: as dicotomias entre formação básica geral e técnica específica. Para isso, se torna pertinente trabalhar o terceiro e último objetivo da pesquisa empírica que é verificar o grau de esclarecimento sobre as escolhas de formação escolar e profissional dos jovens de Ensino Médio, atentando para as possíveis dicotomias existentes entre formação integral e formação técnica profissionalizante.

Algumas pesquisas já se propuseram verificar de que maneira os jovens fazem suas escolhas profissionais, porém, a relevância desta pesquisa está focada no debate crítico sobre o que os jovens idealizam e o que eles concretamente podem e querem assumir no âmbito de sua condição histórica e material de vida, uma vez que as hipóteses indicam que os jovens não se encontram cientes e seguros de suas escolhas, revelando uma condição de alienação ao estudo e ao sistema de formação escolar que tem como base a teoria do capital humano.

Tal revisão se tornou guia explicativo para compreender porque os jovens dizem por um lado, que estão otimistas com o seu futuro, porém, ao estudar o seu universo estudantil verifica-se que eles (os jovens) não estão felizes e encontram-se desmotivados e pressionados com os estudos desencadeando uma rebeldia interna e descontentamento com a sociedade.

2. As hipóteses da pesquisa

Tomando como base a sociologia da juventude pressupõe-se, neste estudo, um novo enfoque que tem como perspectiva analítica a crítica à teoria do capital humano *aplicada à condição juvenil contemporânea*. Esta perspectiva visa enaltecer no contexto dos estudos sobre a juventude as relações históricas e materiais que moldam a condição juvenil e os processos de uma formação educacional e profissional voltada unicamente aos benefícios da economia capitalista com a justificativa, desaprovada pela crítica, de que se trata do “desenvolvimento econômico do país”.

O propósito aqui é dar visibilidade a formação dos jovens em específico. Apesar do “capital humano” tratar a educação em todos os

níveis de ensino (do ensino básico infantil a pós-graduação), o intuito é focar no público jovem, especialmente quando se encontram numa fase de vida, de escolhas e atuações incertas. E, este momento é marcado pela ascensão ao Ensino Médio, um momento de necessidades de orientações profissionais, de formação para a vida, seja ela no mundo do trabalho, nas suas constantes qualificações educacionais ou na sua vida cotidiana como um todo.

Constata-se que o jovem estudante brasileiro tem vivido uma situação de baixo esclarecimento e de alienação em relação a sua socialização profissional. A compreensão da alienação juvenil tem como ponto de partida a discussão teórica marxiana de que “o homem se torna estranho a si mesmo. (Marx, 2002, p. 122). No caso juvenil pressupõe-se o não reconhecimento de sua condição juvenil e dos sentidos dados a sua formação para o mercado de trabalho, onde se constata a objetivação e coisificação do sujeito jovem em relação às perspectivas profissionais incentivadas e vividas no próprio contexto escolar. No que se refere ao tema “juventude e capital humano”, pressupõe-se que não basta apenas propiciar políticas que visem trabalho, sendo necessário repensar os condicionantes da alienação juvenil, na perspectiva da relação entre estudo e trabalho. Além disso, o propósito da educação no Brasil é formar para o desenvolvimento econômico, pois, o que vem se colocando ao longo da história da educação no Brasil é a sua intrínseca relação com o desenvolvimento econômico. Em outras palavras, é a tal busca da *soberania*, calcada sobre a ótica de um sistema educacional voltado ao progresso econômico. Por outro lado, (conforme já evidenciado ao longo deste trabalho) não há visibilidade para perceber as condições estruturais que assolam o processo de formação da juventude brasileira. Os jovens são “empurrados” e clamados para darem respostas a uma formação tecnocrática sem que ocorra uma preparação e orientação sobre suas próprias escolhas. A juventude é nestes termos, prioritariamente vista e tratada sobre a ótica da teoria do capital humano onde qualquer proposição sobre uma possível sociabilidade e formação educacional para além do “capital humano” tende a ficar em segundo plano, ou meramente deixados de lado, ou ainda, “protocolados” como propostas que não se concretizam. Assim, o norte das hipóteses é perceber que a condição juvenil em tempos contemporâneos se reduz a um processo alienante e fetichizado de condução para uma formação escolar e profissional que esteja a serviço do mercado em determinados momentos do tempo e do espaço da

contemporaneidade. A transição para a fase adulta pode assim, ser entendida como a luta pelo desprendimento da *moratória social*⁸² juvenil que ocorre no plano da profissionalização por uma dialética onde o jovem quer ser adulto para conquistar sua profissão, mas ao mesmo tempo não quer deixar de ser jovem e viver como jovem. O embate entre o processo de adultização do jovem ocorre diante da imposição das escolhas a partir das definições e exigências sociais. Por outro lado, o jovem é impedido de uma vivência plena de sua condição humana bem como de viver uma fase de escolhas autônomas. As vivências culturais, por sua vez, encontram-se submetidas às vivências de formação profissional, pois não há visibilidade para um desprendimento quando se percebe que é na escola que os jovens criam e recriam novas práticas de socialização; e é no cotidiano que o acesso aos meios de comunicação, ao lazer e os chamados “capitais culturais” como um todo estão, proporcionalmente, relacionados aos bens econômicos. Assim, resta ao jovem programar e aceitar as condições para um preparo ao mercado de trabalho que lhe possibilite maiores acessos aos bens culturais e sociais. Caso contrário, reduzidas estas possibilidades no âmbito de sua profissionalização se identifica potencialidades para uma rebeldia interna sufocada pela pressão alienante do sistema. Assim, no que cabe ao enfoque da pesquisa - da crítica a teoria do capital humano -, o jovem ainda não está convicto de suas escolhas, trilha caminhos incertos alienantes e conflitantes a sua condição que liga por ora ao trabalho e por ora a escola, numa busca constante de um lugar no mundo das profissões que possam assegurar sua identidade; e que possam permitir sua transição para a vida adulta. Quando não encontrado este lugar, distante de suas condições e de suas expectativas motivadoras o jovem não apenas se torna alienado ao sistema, mas, carrega consigo uma rebeldia a ponto de vir à tona em qualquer momento de sua vida juvenil.

Em resumo têm-se como hipóteses:

- O jovem vive uma situação de baixo esclarecimento e de alienação em relação a sua formação escolar e humana;
- No Brasil, na virada deste novo milênio, incorpora-se, um novo “capital humano” que tem como foco específico a formação educativa dos jovens brasileiros ausentes de questionamentos que os levam a uma ação concreta de mudança;

⁸² Termo utilizado por Margulis (2000) conforme discutido no capítulo acima.

- O embate entre o processo de adultização do jovem ocorre diante da imposição das escolhas a partir das definições e exigências sociais pautadas na lógica da teoria do capital humano;
- O jovem é impedido de uma vivência plena de sua condição humana bem como as possibilidades de viver uma fase de escolhas autônomas para a sua vida;
- A rebeldia juvenil é internalizada e está diretamente relacionada às alienações decorrentes dos processos de formação impostos pela ótica da teoria do capital humano.

Contudo as hipóteses trazem como plano de fundo a alienação dos jovens em relação aos seus processos de formação escolar e preparo para inserção no mercado de trabalho. Diante disto, convém um procedimento metodológico de modo que a estrutura dos capítulos seja construída sob um debate teórico pautado, não sobre a alienação em si, mas sobre a “raiz” de suas causas conforme apontada pela contextualização crítica da **condição da juventude** contemporânea diante de um processo de formação escolar confinado à teoria do capital humano.

Uma condição que revela o caos da formação humana juvenil onde há ausência de sujeitos críticos; inexistência de liberdades de escolhas profissionais, apatia pelos estudos, apatia pelo trabalho pautado na competitividade, incerteza e a angústia pelo futuro.

Assim, a alienação como hipótese está associada ao contexto desta condição juvenil que revela a falha do capital humano e, conseqüentemente, a crise de formação do Ensino Médio no Brasil.

3. A metodologia da pesquisa

Quando se fala em método, busca-se explicitar quais são os motivos pelos quais o pesquisador escolheu determinados caminhos e não outros. Não é, portanto, apenas a descrição dos procedimentos e caminhos traçados para a obtenção de determinados resultados. Neste sentido, a questão do método é teórica uma vez que se refere aos pressupostos que fundamentam o modo de pesquisar. (CARVALHO, *et al*, 2000, p. 03)

Este cunho teórico, apontado pelo autor acima, é chamado de metodologia da pesquisa, pois se, por um lado, tem-se o método como um procedimento para alcançar os objetivos da pesquisa, por outro, temos a metodologia como o estudo do método visto como uma etapa específica que procede de uma posição teórica e epistemológica para a

seleção de técnicas concretas de investigação. Logo, a metodologia depende dos postulados que o investigador acredita serem válidos, já que a ação metodológica será a sua ferramenta para analisar a realidade estudada através de uma dada ciência.

Assim, ao entrar nas discussões acerca da metodologia da pesquisa, inevitavelmente, situa-se uma compreensão que permeia o subjetivo e o objetivo; o todo e a parte; o empírico e o teórico. E, é neste contexto, que se destaca a referência epistemológica da presente pesquisa: *o método histórico-dialético*.

A palavra dialética, etimologicamente considerada, constitui a junção de dois termos gregos *diá* (entre) e *logus* (palavra, discurso). Assim, remete o discurso entre dois polos (duas pessoas, por exemplo), e esteve com Heráclito, relacionada ao conceito de luta e contradição à procura de uma conciliação ou superação. Hegel toma-a neste sentido, e ao identificar o pensamento e a realidade subsume todo e qualquer ser às leis da dialética, aprofundando as ideias de Heráclito e formulando uma ideia de racionalidade visceralmente comprometida com as ideias de historicidade, de mudança ou transformação, de eterno vir-a-ser. (CARVALHO *et al*, 2000, p. 21)

O movimento dialético se constitui em três momentos: 1) o da identidade ou tese; 2) o da contradição ou negação; 3) e o da positividade ou negação da negação. O *ser*, qualquer que seja, se constitui neste movimento que se apresenta como constante de modo que novas sínteses sempre serão possíveis a partir de sínteses anteriores. (NETO, 2000, p. 13)

No entanto, Marx (1988b) vai realizar a inversão da dialética de Hegel, colocando a base material como primeira instância, como o natural imediato antes da consciência. Desta forma, Marx garante a primazia dos conteúdos materiais ou históricos (as formas finitas da consciência) sobre as formas infinitas da mesma consciência.

A nova base exposta por Marx consiste em proceder de maneira empírica, quer na observação quer na interpretação e verificação dos resultados. O critério básico de procedimento seria o de ‘elevant-se do particular ao geral’ e em considerar a vida em sociedade, como uma realidade inteligível e descritível, o verdadeiro objeto da reflexão científica. (FERNANDES, 1978, p. 105)

O ponto de partida é o homem em sua atividade real, pois é a partir de seu processo de vida real que representa também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. Assim, tem-se a clássica frase de Marx ao dizer que “*não*

é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. (MARX & ENGELS, 1974. p. 21)

Com isso, Marx e Engels (1974) vão dizer que é preciso evitar fixar de novo a sociedade como uma abstração oposta ao indivíduo. O indivíduo é o ser social. Sua manifestação da vida é, por conseguinte, uma manifestação e uma afirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são diferentes.

Nanda traz um complemento a este debate ao dizer que a objetividade de maneira alguma precisa atingir um ideal impossível de neutralidade. Pesquisadores limitados pela história e pelo contexto, com todos os seus preconceitos, interesses e outros defeitos, poderão ainda assim, vir a conhecer o mundo através de um processo de revisão constante dos esquemas conceituais e observações do mundo à luz de cada um deles. Mediante crítica e revisão rigorosas de nossas categorias conceituais, é perfeitamente possível transcender os limites dos marcos de referência herdada e obter uma visão mais completa do mundo, cuja validade transcende o contexto de sua produção. (NANDA, 1999, p. 103)

Assim, a autora situa a noção de independência da observação em relação à teoria, quando associada a uma comunidade científica livre e aberta, e segundo Nanda (1999, p. 104) “*suficiente para tornar possível uma autocorreção dialética e de expansão do conhecimento.*” Ou seja, tem-se em vista uma ciência que reconhece a história da vida e dos sujeitos como um processo dinâmico e dialético.

Segundo Kuenzer (1998, p. 56) a metodologia da ciência não se esgota na lógica formal de investigação científica, cuja finalidade é mostrar as leis sincrônicas do conhecimento através da lógica simbólica; é preciso acrescentar-lhe outra lógica que permite abranger o objeto em todos os aspectos, todas as relações e mediações, incorporando a prática humana quer como critério de verdade, quer como determinante prático da relação entre objeto e aquilo que o homem necessita.

Com isso, se relaciona o sujeito e o objeto na base real com que eles são unificados na história: o movimento do pensamento ocorre através da atividade histórica do homem em seu conjunto, havendo uma coincidência plena entre sujeito e objeto; através da prática, no transcurso da história, vão se constituindo, através da relação, o sujeito enquanto objetivado, e o objeto enquanto subjetivado, deixando de ser objeto em si. Assim, o pensamento torna-se objetivo e as leis do pensamento coincide com as leis do objeto. (KUENZER, 1998)

Para a autora é preciso observar, contudo, que esta identidade não é um “estado” algo já dado, mas um processo, em que continuamente a

realidade objetiva tem que ser transformada em leis do pensamento, ou seja, em conhecimento. (KUENZER, 1998, p. 60)

A autora ainda afirma que a prática de produção na área dos estudos marxistas tem mostrado, contudo, que o discurso é bem mais fácil que sua efetivação; não só porque esta forma de ler a realidade seja recente para a área, mas principalmente porque os textos metodológicos desta linha definem muito bem os princípios, mas não abordam com o mesmo vigor os procedimentos. Evidentemente, isto se dá também porque, nesta linha metodológica os procedimentos vão sendo construídos na relação que se estabelece com o objeto, e neste sentido o “método de investigação” é caótico e desordenado marcado por idas e vindas, decisões e negações, clareza e confusão e, principalmente porque são únicos para cada investigação. (KUENZER, 1998, p. 62)

Para Marx (1977), em seus textos metodológicos, não se pode eliminar a necessidade de um procedimento metodológico rigoroso, científico, que conduza a investigação à produção de conhecimento objetivo e que permita avançar, para além das aparências fenomênicas, na progressiva e histórica progressão da realidade. Como afirma Kopnin (1978, p. 230) o pesquisador não é um “*trapeiro que sai por aí colhendo tudo o que vê pela frente, porque pode ser que sirva.*” (apud, KUENZER, 1998, p. 62).

4. A abordagem analítica e a formação de conceitos

O termo analítico se procede por via da “análise”. A análise do grego “*ánalysis*” significa *dissolução*, ou seja, é o processo de decomposição de um tópico complexo em seus diversos elementos constituintes a fim de se obter uma melhor compreensão. Para a filosofia analítica a análise conceitual apresentou-se como a tarefa de *traduzir* frases da linguagem ordinária para uma linguagem científica, livre de ambiguidades. (WITTGENSTEIN, 1999)

Para Marx o método analítico pressupõe um processo de fragmentação do todo empírico que conduz a categorias cada vez mais simples para que se torne possível isolar, identificar e reconhecer as células constituintes da realidade tomadas em sua totalidade, bem como as relações mais primárias que determinam este todo. Feita a análise será preciso efetuar o processo inverso mediante a operação da síntese. Este movimento consiste na recomposição dos elementos que foram identificados pela análise a partir da fragmentação do objeto enfocado enquanto totalidade. (LEFEBVRE, 1979)

Durante o processo da síntese poderá ocorrer a descoberta de elementos novos presentes na constituição da realidade tomada como objeto de conhecimento. O processo da síntese é compreendido como momento de confrontação entre as dimensões da universalidade e da singularidade, entre a teoria e objeto empírico a compreensão das fontes da contradição existentes na realidade objetiva. (*ibidem*, p. 242)

No entanto, sobre este processo investigativo de construção e desconstrução o método analítico compõe-se de conceitos ou categorias de pensamento que pretende apanhar a realidade em sua unidade e em sua diversidade. Assim a dialética histórica materialista pressupõe que:

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. (MARX, 1988b, p. 16)

Para Marx (1983, p. 223) o movimento das categorias surge como ato de produção real. Categorias expressam aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e com a natureza e são construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social.

Conforme o esclarecimento de Kuenzer (1998, p. 64-66) a metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas) e a sua aplicação ao particular (as categorias de conteúdo).

Assim, o método analítico procura ajustar a inteligência aos fatos de maneira a permitir a compreensão deles em sua complexidade, totalidade e instabilidade, de modo que os conceitos teóricos necessitam ser apreendidos historicamente em sua concretude, em todas as suas relações e mediações, enriquecidos com novas determinações. (FERNANDES, 1978, p. 111)

A breve incursão sob algumas categorias do pensamento de Marx tem como objetivo mostrar que, dentro da perspectiva histórica de análise os conceitos ou categorias não têm sentido em si mesmos. Os conceitos quando refletem realidades históricas concretas são as formas do pensamento para apreender o conteúdo e o movimento da realidade que existe independentemente de conhecer ou não. (CIAVATTA, 2001, p. 149)

Nesse sentido, os conceitos não criam a realidade. São produtos históricos que buscam expressar ou representar a realidade. Daí que os conceitos isolados das condições sociais de sua produção tornam-se entidades metafísicas, ou seja, “*fora do campo histórico, específico de sua produção, o conceito é uma expressão vazia, nominal, metafísica, que perde o conteúdo e o contato com a realidade*”. (*ibidem*, p. 149)

Florestan Fernandes (1978) ao discutir a formação de conceitos indica que para Marx é mais prudente começar pelo que há de concreto e real nos dados. O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida embora seja o verdadeiro ponto de partida, e portanto, o ponto de partida também da percepção e da representação. (FERNANDES, 1978, p. 112)

Neste sentido, o método não se encerra no ponto de partida (como representação) e tampouco se reduz a mesma. Este é um dos grandes diferenciais das teorias da representação, pois para Marx trata-se de um processo dialético que permeia o pensado e o concreto, reconhecendo que o concreto não é pura representação; o concreto é concreto.

Fernandes esclarece que o método primeiro volatiliza-se na determinação abstrata; segundo as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. (*ibidem*, p. 112)

Assim, Marx insiste em que a totalidade concreta constitui uma elaboração do pensamento, mas o objeto concreto é independente dessa representação conceitual e serve de teste para ela. Em outras palavras as categorias econômicas não são outras coisas que expressões abstratas dessas relações atuais (relações sociais) e só são verdadeiras na medida em que estas últimas existem na realidade.

4.1. As categorias metodológicas

A palavra categoria exprime no sentido filosófico os conceitos gerais que apontam as diversas relações que podem estabelecer entre as ideias e os fatos. O termo categoria foi usado pela primeira vez por *Aristóteles* para designar as classes mais gerais de seres ou os predicados que podem ser afirmados de um sujeito.⁸³

Desta forma, elas se tornam elementos constitutivos de processos sociais, como percebidos por uma teoria ou visão do mundo. De

⁸³ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

particular interesse são as categorias fundamentais, a partir das quais podem se construir categorias derivadas. Estas categorias derivadas são definidas por Kuenzer como categorias de conteúdo, conforme segue abaixo.

Segundo Kuenzer (1998, p. 63) é preciso definir com clareza as categorias metodológicas⁸⁴. No contexto do método dialético a autora expõe a práxis, a totalidade, a contradição e a mediação como principais categorias metodológicas.

São categorias que compõem os conceitos universais do método em Marx, conforme discutidas no item acima, uma vez que para Marx a experiência humana é compreendida como totalidade e o ser humano como ser social, produto e produtor de sua própria história. Então, segue abaixo as principais categorias para o método dialético.

Práxis: mostrando que o conhecimento novo será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico; ou seja, através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude.

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis – é uma questão puramente escolástica. (MARX e ENGELS, 1974, p. 22)

Totalidade: mostrando como o objeto de pesquisa – o novo princípio educativo, expressão da relação dialética que se estabelece entre as bases materiais de produção e a concepção de mundo e trabalho dominante – ao mesmo tempo é manifestação das relações sociais e produtivas mais amplas presentes nesta etapa do desenvolvimento do processo produtivo marcado pela globalização da economia, pelas inovações tecnológicas e pelas novas alternativas de gestão, que determinam um novo projeto de dirigentes e trabalhadores; esta categoria implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de reestruturação e de autocriação, onde os fatos

⁸⁴ Em algumas metodologias os conceitos são diferentes das categorias. Mas, para o método de Marx conceitos são categorias. Assim como existem subcategorias existem hierarquia de conceitos. Aqui, abordaremos as categorias como conceitos compreendendo que as subcategorias estão em ambos.

podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar em que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo; onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice-versa, da totalidade para as contradições entre as partes. (KOSIK, 1976, p. 10-51 *apud* KUENZER, 1998, p. 64)

Marx considera que o homem concreto constitui ao mesmo tempo o sujeito e o objeto da história: homem e objeto porque exteriorizando em ações e fatos; o homem sujeito porque determina ações e fatos. O concreto verdadeiro não reside no sensível no imediato porque é a primeira forma de abstração e é, também, o primeiro concreto. Representa, assim, a apreensão global, confusa, sincrética do real concreto. Marx alerta que o todo já existe na realidade objetiva antes de ser produzido no plano do pensamento. (MASSON, 2007, p. 108)

Contradição: Kuenzer (1998) remete a Hegel ao dizer que a totalidade sem contradição é vazia e inerte. Para a autora a pesquisa deverá buscar captar a todo o momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam, as determinações mais concretas contêm, superando-as, as determinações mais abstratas; assim o pensamento deverá mover durante os transcurros da investigação, entre os polos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem /excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade; internacionalização/nacionalização, globalização/regionalização, padronização /criatividade, centralização/descentralização, qualificação/desqualificação, humanização/desumanização, especialização/politécnica, autonomia/dominação, adesão/resistência, unilateralidade/omnilateralidade, conservação/transformação e assim por diante, buscando não explicações lineares que “resolvam” as tensões entre os contrários, mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações. (KUENZER, 1998, p. 65)

Como o capital é uma contradição em movimento, não é possível compreender a sociedade na forma do capital sem um método que possibilite captar tal contradição, já que a realidade não se dá a conhecer de uma vez por todas, ou seja, está além de sua forma aparente. (MASSON, 2007, p. 107)

Mediação: embora para conhecer seja necessário operar uma cisão no todo, isolando os fatos a serem pesquisados e tornando-os relativamente independentes, é preciso ter clareza de que esta cisão é um recurso apenas para fins de delimitação e análise do campo de investigação; no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando o seu conteúdo; daí a necessidade de trabalhar com a categoria mediação, cindindo o todo ao buscar a determinação mais simples do objeto de investigação, poder estudar o conjunto das relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade; e assim, buscar-se-á, por exemplo, entender o caráter mediador da qualificação nas relações entre capital e trabalho. (*ibidem*, p. 65)

Embora não seja a intenção de explorar todas as ideias de Marx sobre a explicação científica dos fenômenos sociais ao somar as observações de Kuenzer (1998) é crucial destacar, aqui, a análise de uma dada situação, a saber: as *situações histórico-sociais*. Pois, se reconhece que a análise histórica dos fenômenos sociais perpassa todas as categorias metodológicas de Marx elencadas por Kuenzer.

Florestan Fernandes (1978), empenhado nas obras de Marx demarca a importância do método histórico. Para este autor Marx entende a capacidade de abstração no sentido da capacidade analítica de lidar com materiais empíricos, na reconstrução de situações histórico-sociais e em sua interpretação.

Diante disto o processo investigativo envolve: 1) o conhecimento empírico das situações particulares; 2) conhecimento empírico de situações histórico-sociais que estabelecem pontos de contatos entre elas; 3) e a descoberta da explicação adequada às situações histórico-sociais consideradas. (*ibidem*, p. 107)

Para Fernandes (1978) o fundamento da generalização reside nas particularidades empíricas do fenômeno investigado e dos fenômenos que tendem para ele, em seus caracteres essenciais e na aceitação do princípio do determinismo como uma postulação da explicação científica dos fenômenos sociais.

Essas regras demonstram a necessidade do conhecimento empírico do “geral”, do “particular” e do “todo”, mas a seleção prática é feita de modo a conduzir à seleção no “particular” dos fatores realmente explicativos.

Quando Marx trata do assunto produção (com explicações válidas para a vida econômica), ele aborda a produção em um grau determinado de desenvolvimento social, de uma época histórica da produção burguesa moderna. (*ibidem*, p.109)

Todavia, Fernandes (1978, p. 109) destaca que em todas as épocas da produção possuem certos traços característicos em comum, ou seja, determinações em comum, pois para ele este caráter em geral está organizado de maneira complexa e diverge em diversas determinações. Alguns destes elementos pertencem a todas as épocas; outros são comuns a algumas delas. Certas determinações serão comuns à época mais moderna e a mais antiga.

Assim, Marx menciona que as determinações que valem para a produção em geral devem ser, precisamente separadas, a fim de que não se perca de vista a diferença essencial por causa da unidade, a qual decorre já do fato que o sujeito – a humanidade – e o objeto – a natureza – são os mesmos. (MARX, 1983 p. 205)

Por isso Fernandes afirma que Marx (em *Miséria da Filosofia*) critica duramente os economistas modernos que tomaram explicações válidas para a economia monetária e capitalista válidas em geral para toda a vida econômica ou então construíram elaborações interpretativas sobre as determinações comuns sem deixar patente esse fato e suas implicações na explicação do presente. (FERNANDES, 1978, p. 110)

Assim, a incompreensão desta interpretação consiste em não relacionar fortuitamente uns aos outros, em não enlaçar, senão no domínio da reflexão, elementos que se encontram unidos organicamente. (*ibidem*, p. 110)

Eis, o ponto que vai ao encontro da mediação destacada acima, por Kuenzer (1998). Aliás, tais mediações adentram no contexto dos diálogos frutíferos que visam um resgate estimulado pela dialética. Ianni (1996) comenta que cada método lida com a realidade social do peculiar quanto à relação do real com o pensado e vice-versa. E, destaca ainda que estas peculiaridades estão simbolizadas no tipo ideal weberiano, no tipo médio durkheimiano e no tipo extremo marxista.

Por isso, Florestan Fernandes aponta a necessidade de um diálogo profundo e crítico ao mesmo tempo com os cientistas sociais que possam apresentar alguma contribuição para os estudos sobre a realidade social. (*ibidem*, p. 29)

Considerando que todo estudo de realidade social parta de determinados aspectos e de determinados sujeitos situados num dado contexto histórico, social e cultural, aqui, nossos sujeitos são os jovens e os aspectos (críticos por sinal) que envolvem a realidade dos sujeitos em questão se referem ao “capital humano”. A partir desta delimitação situa-se abaixo a maneira de compreender a juventude com as propostas metodológicas aqui enunciadas.

4.2. A juventude como categoria de conteúdo

Se as categorias metodológicas produzem derivadas é crucial situar as peculiaridades do método, pois segundo Kuenzer (1998) a enunciação das categorias metodológicas não é suficiente para a definição da metodologia da investigação.

As *categorias metodológicas* se definem através da expressão das leis universais; já a enunciação das *categorias de conteúdo* se referem ao contato do conteúdo na explicação e compreensão de um objeto tomado na especificidade de sua relação com outros objetos e com a totalidade.⁸⁵

Cada categoria de conteúdo, por sua vez, é passível de detalhamento em subcategorias, a partir das quais o pesquisador coletará e organizará os dados, configurando-se assim um movimento que vai do geral ao particular na exposição, e do particular ao geral na investigação e na exposição. (KUENZER, 1998, p. 66)

No que tange ao objeto de estudo (a juventude) e a *totalidade* como categoria metodológica este é um momento crucial para reconhecer que o método dialético não envolve a primazia das questões macroestruturais porque esta não se confunde com a totalidade, como muitos queiram.

Ao contrário a dialética perpassa o todo e a parte num constante exercício de ir e vir, de construir e desconstruir, de aceitar e de negar. A juventude é uma categoria de conteúdo de modo que sua condição de vida se situa na totalidade da vida social. E, para investigar este universo é necessário investigar a relação maior de seu mundo com a estrutura econômica, com o trabalho, com a educação e demais elementos que configuram a hierarquia entre o todo e a parte.

Tomando como base o tema relacionado à vida juvenil, na ótica da dialética marxista, a juventude é uma categoria de conteúdo de modo que nossa categoria metodológica esteja orientada pela lógica do “capital humano” no seu sentido prático e teórico.

A relação da teoria do capital humano com a juventude está posta na relação entre a universalidade e a particularidade. Esta universalidade condiz com o sistema capitalista que transfere aos jovens formações

⁸⁵ Conforme o Dicionário da Língua Portuguesa “conteúdo” se refere ao assunto, tema ou matéria; indica o que está dentro. Fonte: OLIVEIRA, Maia. Grande dicionário da língua portuguesa: histórico e geográfico. São Paulo: Lisa, 1985.

dadas no contexto do mundo do trabalho e da educação conforme as “leis” da teoria do capital humano.

Já a particularidade dos jovens encontra-se como *representação do social* a sua categoria social e como *concreto* a sua vivência com o mundo material, bem como, suas necessidades específicas impostas pela lógica do lucro.

Além disso, as *contradições* (como categoria metodológica) não deixam de ser percebidas e analisadas no universo juvenil. Pois, elas se estabelecem nas dicotomias entre formação humana juvenil *versus* precariedade de ensino; primeiro emprego *versus* desemprego; direitos humanos *versus* violência juvenil.

As contradições revelam também que a materialidade da realidade concreta (capitalista por sinal) não condiz com a representação dos ideais almejados pelos jovens. Embora os jovens vivam um momento único de fase de vida quando trazem consigo todos os aspectos dos entusiasmos e das descobertas de vida; eles também vivenciam as contradições da macroestrutura social. Contradições vividas assim como as demais categorias de idade, porém, em “formatos” diferenciados pela própria demarcação de suas especificidades de fase de vida. Ou seja, por apresentarem condições únicas na teia social.

Estas especificidades são percebidas nas contradições sociais, quando se evidenciam pelos dados estatísticos que são os jovens quem mais sofrem com a violência, são os jovens que estancam suas rebeldias quando julgam necessário, são os jovens que apresentam os maiores índices de evasão escolar, bem como os maiores conflitos de escolhas de vida e de formação escolar.

Além disso, o desejo pela aquisição material dos símbolos culturais, da moda, da música, da internet, dos *fast foods*, do lazer nem sempre são compreendidos como conteúdos que contribuem para a definição da condição juvenil.

Assim, no que se refere à juventude, tem-se uma imensa pauta para investigação que possa permitir um novo estatuto epistemológico da juventude moderna na perspectiva do método dialético histórico materialista.

Quando se situa os jovens como categorias de conteúdo que se relacionam com as categorias universais do trabalho e da educação o método dialético ainda prevalece sobre os sujeitos, no caso da sociologia da juventude, os sujeitos são os jovens.

Arroyo (1998) indica que as bases epistemológicas que têm alimentado as pesquisas sobre trabalho-educação têm de ser

impregnadas de humanismo para que fiquem menos lógicas, menos dedutivas e mecânicas. Sem dúvida, será importante pesquisar a organização do trabalho, as novas tecnologias, os rituais, tempos e espaços, as grades curriculares, tudo que objetiva e concretiza a pedagogia da fábrica, no entanto, o central em nossas pesquisas terá que ser os sujeitos.

A relação trabalho-educação se empobrece quando seu foco deixa de ser as pessoas, as relações sociais e passam a privilegiar as técnicas, as tecnologias, os métodos, os conteúdos inculcados. (ARROYO, 1998, p. 165)

Neste trabalho os jovens se apresentam como sujeitos que ora se “dissolvem” como todos os sujeitos reconhecidos como indivíduos membros da sociedade, ora como sujeitos jovens que demarcam e constroem uma condição específica e histórica.

Estas especificidades interessam quando têm-se em vista a *mediação* no plano das investigações sociológicas sobre a juventude. A mediação como método não perpassa apenas as categorias universais, ela perpassa o todo e a parte, o empírico e o teórico, o objetivo e o subjetivo, assim como, os jovens e os não jovens, a vida juvenil e a vida não juvenil.

As análises voltam-se para a questão estrutural na medida em que se tem como foco o diálogo com as abordagens das políticas públicas, bem como, a problematização crítica sobre as condições de trabalho e de formação que se colocam aos jovens diante dos novos processos de reestruturação produtiva. Assim, na perspectiva da mediação os sujeitos não são analisados isoladamente. Trata-se de focar os jovens sem perder de vista as amarras estruturais sobre o problema levantado.

A juventude não pode ser compreendida por si só. Como categoria sociológica deve ser compreendida historicamente, caso que permite questionar a qualidade e as condições de sua formação escolar visando, assim, suscitar uma crítica epistemológica para pensar os problemas específicos que condicionam a juventude na contemporaneidade.

Dentro desta delimitação, tem-se por um lado, os jovens como os sujeitos e o trabalho e a educação em tempos de capitalismo, como perspectiva macro estrutural para perceber os propósitos da teoria do capital humano para estes mesmos jovens. Neste sentido, as investigações não se reduzem para ouvir apenas as representações dos jovens, mas sim, tem-se em vista uma perspectiva de mediação na análise de suas condições (condição remetidas ao campo estrutural) com as macro perspectivas que guiam as novas configurações do trabalho e da educação.

Por fim, ao comparar as categorias metodológicas universais com a juventude (como conteúdo) tem-se a *práxis* como fator fundante das relações estabelecidas no contexto da investigação científica e no contexto das relações sociais entre e para os jovens.

Embora o propósito de Marx seja a transformação social o ponto de partida metodológico está posto nas abordagens científicas que visam estudar a juventude no seio da sociedade contemporânea e capitalista.

5. Os procedimentos metodológicos da pesquisa

O presente estudo se caracteriza como pesquisa empírica, cujos dados permitem (conforme indicado anteriormente) analisar de que forma os jovens avaliam a sua formação educativa, durante o Ensino Médio, visando identificar quais são suas críticas e expectativas existentes sobre o modelo do mercado de trabalho que tem como foco a teoria do capital humano. Sendo assim, para coleta dos dados empíricos foram aplicados um total de 506 *questionários* subdivididos em:

– 275 questionários aplicados aos jovens estudantes de duas escolas públicas do Ensino Médio Básico mantido pelo governo do Estado de Santa Catarina, a saber, o Instituto Estadual de Educação, localizado no centro de Florianópolis e o Colégio Aderbal Ramos da Silva, localizado no Bairro Estreito em Florianópolis, ambos no Estado de Santa Catarina.

– 231 questionários aplicados aos jovens estudantes de duas escolas denominadas Instituto Federal de Santa Catarina, mantidas pelo governo Federal e, a saber, o Instituto Federal do Campus do município de São José, no Bairro Praia Comprida e o Instituto Federal do campus do município de Florianópolis, no centro da cidade em Santa Catarina.

Os cursos contemplados pelo questionário do Instituto Federal de Santa Catarina no campus de Florianópolis foram os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em “Edificações”, “Eletrônica” e “Eletrotécnica” e para o campus de São José foram os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em “Telecomunicações”, “Refrigeração e Ar Condicionado”.

Os jovens estudantes que participaram da pesquisa tiveram conhecimento do papel da pesquisadora no ambiente, das integrais intenções da pesquisa, da garantia do sigilo de seu nome e imagem.

Diante dos objetivos propostos e da complexidade dos problemas que cercam a problemática sobre juventude e “capital humano” não houve pretensão de abarcar, através do questionário, todas as questões

passíveis de investigação. Para isso, adotou-se como metodologia complementar os grupos focais e as entrevistas semiestruturadas.

No texto do questionário foi utilizada uma linguagem simples para manter a clareza das questões elucidadas no sentido de permitir uma relativa facilidade de interpretação das questões por parte dos jovens estudantes que participantes da pesquisa.

A análise do questionário contou com o apoio do software SPSS, cujo programa permite o cruzamento das variáveis obtidas através do questionário. As estatísticas existentes neste programa são descritivas (cruzamento de dados, frequências, rácios, etc.); bivariadas (médias, correlações, testes paramétricos); previsão de resultados numéricos (regressão linear) e previsão de grupos de controlo (análises fatoriais, análise de nichos, discriminações). Desta forma, o programa permitiu a utilização de ferramentas orientadas para a rentabilização do tempo e dos recursos existentes.

Diante disto, cabe salientar que Gomes e seus colaboradores (2008) destacam que apesar de considerar os jovens como fazendo parte de uma cultura “unitária”, também se coloca à sociologia da juventude não apenas explorar as possíveis ou relativas *similaridades* entre jovens ou grupo de jovens, mas principalmente as *diferenças sociais* que entre eles existem. *Similaridades e diferenças*, indiscutivelmente, devem ser consideradas no desenvolvimento do processo educacional. Desprezar as diferenças, ou subestimá-las, tem produzidos conflitos e cataclismos de diferentes naturezas. (GOMES *et al*, 2008a, p. 43)

6. O levantamento estatístico: das contribuições quantitativas às análises qualitativas

O crescente interesse pelos estudos sobre a juventude no Brasil tem propiciado, cada vez mais, interesse de abordagens sobre as estatísticas e os indicadores sociais sobre os jovens. Fato que tem exigido cautela na averiguação dos dados e, principalmente, com critérios metodológicos rigorosos sobre as análises dos dados quantitativos.

No Brasil o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – tem sido um dos grandes ícones de pesquisa quantitativa acerca dos fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos. Devido a grande demanda para as questões juvenis o mesmo agregou nesta última década olhares mais específicos sobre as categorias de idade, incluindo estudos com recorte etários que possam representar os jovens brasileiros.

Quando se estuda o tema juventude no Brasil, por se tratar de uma categoria social, independente do tema ou do problema da pesquisa, é comum questionar em todos os cantos sobre sua representação populacional; as taxas de inserção no mercado de trabalho ou no sistema educacional; em alguns casos quais as tendências estatísticas sobre a violência juvenil no Brasil, entre outros dados que possam fornecer, *a priori*, informações quantificáveis sobre os jovens.

No entanto, conforme já foi dito, a juventude não se reduz, de forma alguma, aos números. Os trabalhos de seriedade sobre juventude que se apropriam dos números nos estudos sobre juventude abordam os indicadores como complemento e guia para os estudos qualitativos.

Diante da complexidade sobre as questões que permeiam as discussões sobre a teoria do capital humano julgou-se necessário, neste trabalho, dar espaço para um capítulo que possa discutir os dados estatísticos e indicadores sociais sobre a juventude compreendendo não como meras fontes quantitativas, mas sim fontes quali-quantitativas.

As análises quali-quantitativas são percebidas desta forma porque não comprometem o grande primado do método dialético que, segundo Fernandes, consiste em “*conduzir os homens até os fatos, a fim de que sigam sua ordem e encadeamento.*” (FERNANDES, 1978, p. 120)

Ao ter uma perspectiva crítica sobre o “capital humano” no contexto da formação escolar dos jovens, as análises quali-quantitativas trazem um cunho reforço de nossas hipóteses ao trazer uma entonação de denúncia da realidade vivida pelos jovens brasileiros.

Desta forma, o quantitativo não está acima do qualitativo porque depende do viés explicativo que só é possível pela abordagem qualitativa dos fenômenos sociais. Não se trata apenas de expor quadros e tabelas. Embora, os dados possam dizer sempre algo mais do que se pode observar, trata-se de selecionar os conteúdos que estão por traz dos dados para dar corpo interpretativo ao objeto de estudo.

Assim, a pesquisa está longe de ser confundida com uma pesquisa quantitativa porque os dados não invadem todo o corpo do trabalho, mas, se concentram em um capítulo que permite contribuir não apenas para o estudo da tese, bem como para atual abordagem crítica e interpretativa sobre as tendências estatísticas e os indicadores sociais sobre os jovens no Brasil.

Além disso, cabe ressaltar que a perspectiva metodológica aqui adotada, atribui, conforme o método dialético histórico materialista, grande importância ao estudo empírico. E, para adentrar neste mundo, empírico e prático da vida real, se torna bem-vindo todos os recursos

instrumentais e metodológicos possíveis para chegar à totalidade dos fatos.

Assim, a saída a campo permite ouvir e observar os jovens, bem como, coletar os registros (através dos questionários) impressos pelos próprios sujeitos da pesquisa. Os dados do questionário também fornecem tendências de respostas que possam fortalecer o método indutivo indo do particular ao geral.

Contudo, cabe ressaltar que é do concreto que se busca a análise dos dados quantificáveis e, é pela tentativa de chegar à totalidade dos fatos que se busca ampliar a metodologia agregando diferentes recursos para garantir a primazia da análise sociológica sobre os fenômenos qualitativos.

Segundo Florestan Fernandes o cientista não lida diretamente com os fatos ou fenômenos que observa e pretende explicar, mas com instâncias empíricas, que reproduzem tais fatos ou fenômenos. A realidade não é suscetível de apreensão imediata e sua reprodução, para os fins de investigação científica, exige o concurso de complexas atividades intelectuais. (FERNANDES, 1978, p. 03)

Fernandes (1978) alerta que de nada adianta se ater aos dados experimentais e quantitativos se não foram amplamente exploráveis. No campo experimental das ciências sociais onde o “critério experimental” da estatística só se aplica aos fenômenos de massa, ele terá que operar através de seus recursos mais íntimos, para descobrir nos fatos os seus caracteres constantes e variáveis.

Por isso, *primeiramente* atribui-se, nesta pesquisa, importância aos dados quantificáveis e, *segundo*, sobre esta importância, julga-se necessário analisar em profundidade as variáveis que estão interligadas, as categorias metodológicas e as categorias de conteúdo da pesquisa.

Desta forma, compreende-se que o remanejamento das análises quali-quantitativas são frutíferos quando constituem, conforme indicado por Fernandes (1978), um completo sistema de processos de indução, que atende particularmente à natureza das pretensões interpretativas, possíveis na sociologia, à complexidade dos fenômenos que precisam ser explicados sociologicamente e a variedade de problemas sociológicos, criadas pelas pretensões interpretativas. (FERNANDES, 1978, p. 121)

Segundo Fernandes a sociologia se encaminhou no sentido de explorar e exaurir as perspectivas do conhecimento científico da realidade social. Conforme os problemas que se colocam, sociologicamente, variam os fenômenos que precisam ser investigados e

as técnicas de sua manipulação e interpretação. (FERNANDES, 1978, p. 135)

Contudo, tais constatações abrangem as possibilidades essenciais de formação de inferências indutivas na interpretação sociológica de fenômenos qualitativos. A legitimidade da proposição inferida na pesquisa não repousa no número de casos ou de instâncias, mas no modo de lidar com o *essencial* na explicação das regularidades descobertas.

7. A saída a campo

A entrada no universo da pesquisa empírica é marcada por um momento em que as discussões teóricas não podem mais falar por si próprias. Um momento em que se faz necessário o diálogo entre teoria e prática no sentido de perceber que ambas necessitam andar lado a lado. E, é neste momento em que se reconhece que o maior atributo da pesquisa empírica é permitir o contato direto com o principal e mais importante objeto de estudo das Ciências Sociais: os sujeitos.

Assim, o objeto de estudo nas Ciências Sociais, não está sendo visto meramente como um objeto, no sentido restrito da palavra. O objeto de estudo nas Ciências Sociais se distingue das Ciências da Natureza e das Ciências Duras e Exatas por ser uma Ciência em que o sujeito (pesquisador) pesquisa outro sujeito (pesquisado).

Ou seja, o objeto de estudo está sendo pesquisado no laboratório da vida; uma vida que revela complexidades e desafios para compreender os tais “seres humanos”. Um ser que carrega uma identidade marcada pela sua história, sua vida cultural e social. No caso de nossa pesquisa é a juventude em sua diversidade que irá delimitar uma relação em que não há apenas sujeito pesquisando sujeito, mas gerações de sujeitos pesquisando outras gerações de sujeitos.

Neste, sentido os desafios também abrangem um espectro maior em outras categorias que permitem a investigação num campo heterogêneo, como por exemplo, o gênero, a etnia, a classe, a idade e as gerações. Certamente que os olhares e as referências de um público adulto que investiga um universo juvenil não se encontram na mesma situação entre um público jovem que investiga o público jovem. Assim, os desafios de uma pesquisa empírica com jovens adquirem o desafio para situar-se no universo juvenil de maneira independente do pesquisador julgar seus modos de ser e viver ou como jovem ou como adulto.

Esse é o tal distanciamento de nossas amarras subjetivas para investigar uma dada situação em que o pesquisador possa dialeticamente permitir o estranhamento e a identificação com a realidade da vida juvenil. Certamente que todo pesquisador já foi ou é jovem enquanto categoria social, fato que permite maiores aproximações e rompimentos com possíveis barreiras de interação e comunicação no universo dos jovens estudantes.

Assim, esta relação é dialética na medida em que todo pesquisador (de um universo adulto) remonta na sua memória histórica uma construção e vivência de ser jovem, nega esta juventude com a passagem para a vida adulta; e ressignifica as novas referências tanto da vida adulta quanto da vida juvenil.

Diante destas considerações a pesquisa empírica constitui-se dos seguintes recursos metodológicos: aplicação de questionário e grupo focal. No entanto, a etnografia também está presente paralelamente a estes dois recursos, quando se detecta que não se trata apenas de uma mera distribuição de folhas com questionários; ou mera sobreposição de sujeitos para falarem abertamente de determinadas questões expressas pelo método do grupo focal.

7.1. A aplicação dos questionários

A aplicação dos questionários para o público jovem traz um duplo benefício: a análise objetiva dos dados informados pelos jovens e a análise etnográfica no momento da aplicação dos questionários.

A aplicação do questionário permitiu certa entrada no mundo vivido pelos jovens através da escola. Na maioria dos casos, os jovens incorporam uma situação comum às relações de estudo pelo cotidiano da sala de aula, pelas hierarquias de poder e pelas normas institucionais. Mesmo, diante deste contexto os jovens demonstram momentos de descontração no e para o seu próprio grupo de jovens.

Já a aplicação dos questionários nas escolas públicas estaduais revelou maior interação entre o grupo do que as escolas de formação técnica; identificadas principalmente através da conversa entre os jovens. Na maioria dos casos, os jovens da escola pública, preferem responder ao questionário “em grupo” comentando as questões, rindo e ao mesmo tempo refletindo sobre cada questão. Para o jovem desta escola é importante dizer aos outros o que ele vai responder, bem como, é importante saber o que os outros vão responder visando saber se está ou não de acordo com o que ele respondeu.

Neste processo de investigação empírica, ficou claro que o sentimento de pertença ao grupo para os jovens das escolas estaduais é mais intenso que para os jovens das escolas de formação técnica. Pois, nestes últimos a interação entre os mesmos é menor, porém, a seriedade e o compromisso para responder os questionários são mais evidentes quando se percebe um silenciamento que transmite “ares” de concentração, bem como, um questionamento atento, por parte dos estudantes, sobre as perguntas que geraram maiores dúvidas.

Em relação à análise dos dados emitidos nos questionários destaca-se a relevância e complementaridade deste método como forma de defesa das tendências estatísticas que se averiguou na compilação dos dados. Embora os questionários tenham revelado respostas com dados específicos e heterogêneos foi possível verificar, também, unanimidades em muitas questões, conforme retratadas no capítulo sobre análise dos dados empíricos. Este é sem dúvida, um processo metodológico que permite maior firmeza na análise dos dados qualitativos do grupo focal.

Por outro lado, o questionário não se apresentou como um instrumento limitado às questões objetivas quando se permitiu abertura para os estudantes responderem o item que apresentou “outras opções”. Assim, sempre houve a possibilidade de expressar algo que não estava explícito no questionário.

Cabe também frisar o reconhecimento da originalidade do questionário, a partir do momento em que se tem claro os propósitos da pesquisa e a demarcação da originalidade do tema pesquisado. Como se trata de sujeitos, embora possam existir questões macroestruturais que os guiam, sempre haverá um posicionamento único e específico para identificar as contradições da estrutura social. Caso contrário, não restaria nenhum sentido e se andaria em círculo quando se deixa de lado as especificidades dos sujeitos envolvidos nos processos de investigação.

7.2. O contato com os professores

Embora nossa pesquisa não tivesse como objetivo abordar as questões que envolvessem o trabalho docente, cabe, aqui, uma breve passagem para indicar algumas considerações sobre o trabalho docente e sua relação com o público jovem.

Falar sobre a tarefa nobre de “ser educador” não é nada fácil quando se trata das contradições que rondam a categoria. Por um lado, tem-se uma desvalorização histórica dos educadores, principalmente da rede pública do Ensino Básico que começa pelo ilusório salário de quem

almejou ser professor e termina quando muitos já não sonham e nem desejam ser professor, mesmo quando se identificam com a profissão.

Por outro lado, e no mesmo sentido caótico, a educação pública do estado de Santa Catarina, vivenciou no ano de 2011 uma greve cujo resultado culminou num reforço histórico da desvalorização da educação e do trabalho docente. A luta pelo piso salarial que foi definido pelo MEC e estipulado por lei e que não estava sendo cumprido pelo governo deste estado. Os professores estavam reivindicando o cumprimento da lei; e por ser uma disputa “legal” o movimento ganhou força, pois foram 62 dias de paralisação mantidas pelos 60 mil professores de Santa Catarina.⁸⁶

Porém, o resultado não foi o esperado por todos que apoiaram o movimento. Como saída a reivindicação legal o governo aprovou na Assembleia Legislativa um novo plano de carreira onde retirou benefícios já conquistados pela categoria (titulação, regência de classe, abônus na aposentadoria). Segundo, a análise crítica do professor e jornalista Marco A. Pereira (2011)⁸⁷:

Em rápida votação a destruição dos sonhos e as vidas de milhares de famílias. Professores em atividade ou aposentados, todos foram traídos por uma classe de funcionários públicos que deveriam protegê-los. Os deputados deram claro recado aos funcionários em Educação no que tange a consideração por eles e seus esforços em formar um futuro para o Estado de Santa Catarina: nenhuma.

Como desfecho, Pereira ainda comenta que:

O importante é demonstrar à sociedade que os mestres, em todo o estado, não estão de braços cruzados para a batalha. Professores merecem respeito e admiração. E não desprezo e deboche. Ao fortalecerem o movimento reivindicatório, correto e justo, os docentes estarão proporcionando a seus alunos efetiva aula de cidadania e observância as leis. De nada adianta voltar para as salas de aula em pseudo-cidadania. A cidadania não é concedida e sim, conquistada. Quanto maior a luta, melhor o sabor da vitória. Se

⁸⁶ Conforme dados SINTE _ Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina.

⁸⁷ Disponível em <http://wp.clicrbs.com.br/moacirpereira>. Acesso em: 17 de jul. 2011.

nos querem subjugados é porque sabem do nosso valor.⁸⁸

Apesar da persistência do movimento a entrada da pesquisadora nas escolas públicas do estado foi marcada por uma onda geral de descontentamento. Professores “cabis baixo” dirigiam-se às salas na tentativa de buscar um sentido para o trabalho docente. Um dos professores que autorizou a aplicação do questionário comentou que naquele dia após dois meses de encerramento da greve, ao dar “bom dia” a sua colega teve como resposta um “mau dia professor” justificando que seu salário da folha de pagamento é frustrante. Com isso, o professor comenta, *“mudaram a lei pela via democrática para reduzir nosso salário e os professores ainda estão de mal com esta situação, ainda estão inconformados.”*

Por outro lado, a busca pela cidadania, independente do resultado conforme comentado acima por Pereira traz efeito quando a situação da greve adentra na vida cotidiana, não apenas dos professores, mas dos jovens estudantes. No momento da aplicação dos questionários um professor de Sociologia comentou que antes da greve sempre foi adepto aos jogos de futebol. Mas, depois da greve sua opinião mudou:

Como é possível um jogador receber 300 mil por mês? O que ele pode fazer com tanto dinheiro? Quem paga este salário? Somos nós... porque os apoiamos. Por isso não assisto mais jogos de futebol, não compro e não uso camiseta de nenhum time e os meus alunos sabem disso. (Professor de Sociologia, Instituto Estadual de Educação)

Claudete Mittmann, representante da executiva estadual do SINTE – Sindicato dos Trabalhadores da Educação – comentou que a greve teve um ganho político, pois pela primeira vez os professores conseguiram colocar a educação de forma prolongada na pauta da sociedade catarinense, provocando debates que incluíram do direito de greve ao FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁸⁹.

Curioso notar que no ano de 2011 o movimento grevista não atingiu apenas as escolas básicas do estado de Santa Catarina. O ensino

⁸⁸ Disponível em <http://wp.clicrbs.com.br/moacirpereira>. Acesso em: 17 de jul. 2011.

⁸⁹ Disponível em <http://www.sinte-sc.org.br>. Acesso em 02 ago. 2011.

público das escolas técnicas também paralisou sendo que dos 403 campus, 220 paralisaram em todo o Brasil. Nos campus de São José e Florianópolis foram 35 dias de paralisação. Embora, o movimento tenha um perfil mais pacífico que as reivindicações de rua dos professores do estado e apesar de receber mais investimentos que as escolas do estado a rede de Ensino Técnico teve entre as pautas de reivindicação o reajuste salarial.⁹⁰

Este é um quadro que invade a vida estudantil dos jovens evidenciando uma realidade que se faz necessária: a luta pelo dissenso. As resistências estipuladas através de determinados conflitos sociais transformam a realidade mesmo nas situações em que não se aponta um vencedor. Trata-se de uma simples e importante questão de reconhecer que existem sujeitos negando a situação imposta. A negação, quando articulada com uma determinada causa, seja social ou de classe, traz como princípio a mudança de uma realidade que deixa de ser uma realidade pacífica para se tornar uma condição de reivindicação. Neste sentido, os jovens assimilam e transformam seus valores diante das transformações que perpassam a estrutura e as relações sociais, demarcando novos sentidos nos processos de socialização.

7.3. Os grupos focais

Em relação aos grupos focais, pretendeu-se propiciar inclusão e inserção de sociabilidade aos participantes, respeitando as condições e limitações impostas pela situação social e momento vivido pelos indivíduos investigados.

A definição de grupos sociais está pautada na visão de Morgan (1997) definido como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. (*apud* GONDIM, 2002, p. 151)

Alguns aspectos do processo de planejamento da pesquisa com grupos focais serão objeto de reflexão. Conforme indicação de Gondim (2002) o acaso é o primeiro deles, pois nem sempre é um bom critério na composição de grupos focais, sendo preciso avaliar se o participante

⁹⁰ Disponível em <http://www.sinasefe-sc.org.br/>. Acesso em 02, set. 2011.

tem algo a dizer e se sente confortável para pertencer ao grupo. A opção é feita com base nas premissas de que eles são capazes de gerar produtos em um volume expressivo em curto espaço de tempo e trazem à tona o processo de formação de opinião, que se dá no jogo das influências sociais mútuas. A simples disposição das pessoas em grupo não assegura o resultado esperado, pois é preciso levar em conta a potencialidade de cada participante para contribuir na discussão do tema. (GONDIM, 2002, p. 154)

Por isso, as escolhas dos jovens participantes para os grupos focais foram feitas, prioritariamente, para os jovens que se dispuseram ao debate e que normalmente apresentassem um perfil de estudante questionador e participativo durante as aulas. Por outro lado, os demais casos foram complementados com aplicação de questionários, onde também foi permitida a participação de jovens que preferem se expressar através da escrita.

Gondim (2002) também destaca que o tamanho do grupo é outro aspecto importante. Apesar de se convencionar que este número varia de quatro a dez pessoas, isto depende do nível de envolvimento de cada participante com o assunto; pois conforme o interesse de um grupo em particular, as pessoas terão mais o que falar e, neste caso, o tamanho não deve ser grande, para não diminuir as chances de todos participarem; com mais de 10 elementos, sendo o tema polêmico, fica difícil o controle do processo pelo moderador, havendo uma tendência a polarizar e entrar em conflito.

Desta forma foram criados 4 (quatro) grupos focais com 8 (oito) jovens em cada um, todos oriundos das quatro escolas conforme indicadas, onde foi adotado um roteiro de questões e perguntas para as discussões.

Para Gondim (2002, p. 155) um roteiro é importante, mas sem ser confundido com um questionário. Um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes. A explicitação das regras do grupo focal nos momentos iniciais pode ajudar na sua autonomia para prosseguir conversando.

Desta forma, a metodologia de pesquisa apoiada na técnica dos grupos focais considera os produtos gerados pelas discussões grupais como dados capazes de formular teorias, testar hipóteses e aprofundar o conhecimento sobre um tema específico. Neste caso, sem sombra de dúvida, torna-se necessário envidar esforços no sentido de compreender como o processo de discussão ocorre para que se avalie suas reais limitações e possibilidades. (GONDIM, 2002, p. 158)

CAPÍTULO VI

AS ABORDAGENS EMPÍRICAS DA PESQUISA: A “HORA” DE OUVIR OS JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NA GRANDE FLORIANÓPOLIS

“A palavra que procuro é *exploração*”. (Larissa, Instituto Estadual de Educação)⁹¹

1. O universo institucional das escolas pertencentes à pesquisa na Grande Florianópolis⁹²

1.1. Colégio Aderbal Ramos da Silva

O Colégio Aderbal Ramos da Silva foi fundado em 28 de Maio de 1962. Com o nome “Ginásio Industrial Aderbal Ramos da Silva”, a princípio, funcionou numa construção modesta na antiga Escola de Escrita e Fazenda em Florianópolis, onde abrigava duas turmas no período vespertino. O objetivo era atender alunos de 1ª a 4ª série do ciclo ginásial. Em 20 de janeiro de 1965, passou a integrar a Fundação Educacional de Santa Catarina (F.E.S.C.).

No início de 1967, o Ginásio deixou sua antiga sede, passando a funcionar no atual endereço, localizado na Rua Coronel Pedro Demoro 1998, bairro Estreito, município de Florianópolis.

Devido à expansão da escola em 1972 passa a funcionar com turmas de 5ª a 8ª série do curso ginásial; em 1973 são implantados turmas de 2º grau; em 1979 inicia-se os cursos profissionalizantes; e em 1981 são criadas turmas de pré-escola com toda estrutura necessária. No ano de 1988 o Colégio Aderbal deixa de ser mantido pela Fundação Educacional de Santa Catarina (F.E.S.C) e passa a ter como entidade

⁹¹ Todos os nomes dos estudantes citados são fictícios acompanhados das respectivas escolas cujos quais se referem ao grupo focal desta pesquisa.

⁹² Os municípios pertencentes a região metropolitana da “Grande Florianópolis” são Florianópolis, Santo Amaro da Imperatriz, São José, Águas Mornas, São Pedro de Alcântara, Governador Celso Ramos, Palhoça, Biguaçu e Antônio Carlos, totalizando 850.699 habitantes entre estes 71,4 % dos habitantes pertencem aos municípios de Florianópolis e São José (IBGE, 2011). Nestes dois municípios (Florianópolis e São José) concentram-se as maiores instituições de Ensino Médio desta região onde foram selecionadas as maiores escolas para fazerem parte do universo desta pesquisa, conferindo, portanto, um perfil metropolitano dos jovens estudantes, bem como, uma amostra significativa da Grande Florianópolis.

mantenedora o Governo de Santa Catarina. Através da Portaria nº. 017 da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de 28/03/2000 a identificação do colégio foi alterada para Escola de Educação Básica Aderbal Ramos da Silva.

Atualmente a escola atende estudantes do Ensino Médio para a Grande Florianópolis. Sob forma de ensino básico a escola possui turmas para os períodos matutino, vespertino e noturno. No ano de 2011 a escola possuía 455 estudantes no primeiro ano, 326 estudantes no segundo e 266 estudantes no terceiro ano, totalizando 1047 estudantes matriculados regularmente no Ensino Médio.

1.2. Instituto Estadual de Educação - IEE

Há 115 anos o Instituto Estadual de Educação (IEE) nasceu como Escola Normal Catarinense, voltada à formação de professores, sendo que seu primeiro endereço era junto ao Liceu de Artes e Ofícios antigo Palácio do Governo hoje Museu Cruz e Souza no município de Florianópolis. Em 1926 a Escola Normal Catarinense inaugura sua sede própria localizado na Rua Saldanha Marinho hoje Faculdade de Educação (FAED). Com a grande procura por vagas no Instituto de Educação Dias Velho, denominação recebida a partir de janeiro 1947, a escola passou a funcionar no Campo do Manejo, assim denominado por ser um local utilizado para o manejo de armas por soldados do quartel que ali existia. No início da década de 1960 inicia-se a obra do atual prédio e em 1964 o Colégio Estadual Dias Velho, denominação recebida em 1949, deixava o prédio da Rua Saldanha Marinho para transferir-se para as modernas e amplas instalações da Avenida Mauro Ramos, cujas obras duraram mais de 10 anos e, finalmente em 1969, passou a chamar-se definitivamente Instituto Estadual de Educação.

Além do Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Infantil, no IEE funcionava o Curso Materno infantil e o de Magistério em Educação Física, tendo como destaque o Curso Científico, que preparava os alunos para a universidade, além dos cursos profissionalizantes e técnicos de Desenho e Arquitetura, Enfermagem, Redator Auxiliar, Tradutor Intérprete e de Turismo, até a reforma constitucional de 1988.

Atualmente a escola atende toda a educação básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – com um total de 4.813 estudantes em 2011. A escola também contava com o Ensino Médio Inovador, iniciado no ano de 2010, cuja experiência de ensino, vinculada ao ministério da educação, visa trabalhar com atividades no contra turno. No ano de 2011 a escola conta com 1429 estudantes

matriculados no Ensino Médio básico e 444 estudantes matriculados no Ensino Médio Inovador, totalizando 1873 estudantes do Ensino Médio.

De 1892 a 2007, a instituição teve um significativo crescimento e atualmente é considerado o maior colégio público de Santa Catarina, bem como a maior instituição pública de ensino da América Latina, com cerca de sete mil alunos. O IEE tem status de Gerência Regional de Educação Ciência e Tecnologia, pois é a única escola do estado que se reporta diretamente à Secretaria de Educação e não a uma Gerência.⁹³

1.3. Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC

O Instituto Federal de Santa Catarina faz parte da rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica em âmbito federal de ensino conforme instituído pela Lei 11.892/2008 distribuído pelas seguintes instituições: a) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; b) Institutos Federais; c) Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; d) Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; e) Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

O projeto aprovado pela lei 3775 de 2008 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva criou 38 institutos federais em todo o Brasil de modo que cada instituto federal se organizasse em vários *campi*, com proposta orçamentária identificada para cada campus e reitoria, equiparando-se com as universidades federais.

Esta equiparação com as universidades federais ocorre devido à estrutura e ao status de campus assumido pelos diversos institutos espalhados pelo Brasil. A Lei 11.892/2008 que institui a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica concebe aos institutos federais como instituição de educação superior, básica, profissional, pluricurricular e multicampi especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. (BRASIL, 2008)

Em suma, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) pertence à rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica, dado como uma instituição pública federal vinculado ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Tem sede e foro em Florianópolis, com autonomia

⁹³ Disponível em: http://www.iee.sed.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=71&Itemid=102. Acesso em 20, Nov. 2011.

administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. E, além de oferecer as diversas modalidades de ensino presencial (básico profissionalizante, graduação e pós-graduação) o IFSC de Santa Catarina também oferece cursos de qualificação (Formação Inicial Continuada); Educação à Distância através do Programa Etec Brasil e rede UAB⁹⁴ e Educação de Jovens e Adultos.

O IFSC também desenvolve pesquisa científica e tecnológica realizada por seu quadro profissional composto por servidores graduados, especialistas, mestres e doutores, bem como por estudantes do ensino profissional, técnico e tecnológico. A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação desenvolve ações e parcerias com diversas instituições de ensino superior (UFSC, UDESC, UNICAMP entre outras) e também com instituições de fomento (CNPq, FAPESC, FINEP, CAPES entre outras).⁹⁵

1.3.1. Alguns aspectos sobre as transformações históricas do IFSC

Compondo o histórico e suas mudanças da rede federal de educação profissional o IFSC foi criado em Florianópolis por meio do decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, como Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina. Seu objetivo era proporcionar formação profissional aos filhos de classes socioeconômicas menos favorecidas.

Dez anos depois da instalação, a Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina transferiu sua sede para um prédio na Rua Presidente Coutinho, também no Centro de Florianópolis, onde permaneceu até 1962. Em 13 de janeiro de 1937, por meio da lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937, a instituição mudou de nome e status, para Liceu Industrial de Florianópolis e, cinco anos mais tarde (decreto-lei nº. 4.127, de 23 de fevereiro de 1942), transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis.

Com isso, começou a oferecer cursos industriais básicos com duração de quatro anos aos alunos que vinham do ensino primário e cursos de mestría aos candidatos à profissão de mestre.

⁹⁴ O Etec (Escola Técnica Aberta do Brasil) e a Uab (Universidade Aberta do Brasil) são um dos mais reconhecidos sistemas público de educação na modalidade à distância no Brasil.

⁹⁵ Disponível em: http://www.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=105 Acesso em 20, Nov. 2011.

Em 1962, a Escola Industrial de Florianópolis transferiu-se para uma nova sede, na Avenida Mauro Ramos, no Centro de Florianópolis, no local onde hoje funciona o Campus Florianópolis e que até 2006 foi sede da instituição. O nome e o status da instituição mudaram novamente em 1965, com a lei nº. 4.759, de 20 de agosto, passando para Escola Industrial Federal de Santa Catarina.

A partir de 1968, com a portaria ministerial nº. 331, de 17 de junho, a instituição tornou-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC). Naquela época, começou o processo de extinção gradativa do curso Ginásial, por meio da supressão da matrícula de novos alunos na primeira série. O objetivo era especializar a escola em cursos técnicos de segundo grau (atual Ensino Médio).

Nas décadas de 1970 e 1980, a então ETF-SC implantou diversos cursos, como os de Estradas, Saneamento, Eletrônica, Eletrotécnica, Telecomunicações e Refrigeração e Ar Condicionado, motivados principalmente pelo “milagre brasileiro”, que fomentou o uso da tecnologia para o desenvolvimento econômico. Em 1988, a escola iniciou a oferta dos cursos de Telecomunicações e de Refrigeração e Ar Condicionado em São José, cidade da região metropolitana de Florianópolis, em um prédio cedido pela prefeitura. Três anos depois, a instituição inaugurou a Unidade São José, em instalações próprias. Foi a primeira unidade de ensino do atual IFSC fora da capital catarinense.

No início da década de 1990, com a chegada da era dos serviços e da informática, a Escola Técnica Federal -ETF-SC - passou a oferecer cursos como Informática, Enfermagem e Segurança do Trabalho. Em 1994, foi implantada a terceira unidade de ensino da instituição, a primeira no interior de Santa Catarina, na cidade de Jaraguá do Sul, na região norte do estado. Naquela época, os cursos oferecidos eram de Têxtil e Eletromecânica. Um ano depois, passou a ser oferecido, no município de Joinville, o Curso Técnico de Enfermagem, como extensão da Unidade Florianópolis.

A lei federal de nº. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, transformava automaticamente todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Com a transformação em CEFET suas atividades foram ampliadas e diversificadas, especialmente com a implantação de cursos de graduação tecnológica, cursos de pós-graduação em nível de especialização e realização de pesquisa e de extensão.

Atualmente, na Grande Florianópolis, o IFSC conta com as seguintes unidades de ensino: duas no município de Florianópolis (Centro e Continente); uma no município de São José; uma no município de Palhoça, sendo este último, a primeira unidade de Educação Tecnológica Bilíngue (Libras/Português) do Brasil e da América Latina. No total o IFSC compõe 18 campi mais dois em fase de implementação para o Estado de Santa Catarina⁹⁶.

A finalidade do IFSC é formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada. (ALMEIDA, 2002)

1.3.2. O Ensino Médio e o universo da pesquisa nos campi do IFSC

No que tange ao universo da pesquisa empírica realizada no IFSC, cabe reforçar, aqui, conforme exposto no capítulo anterior os modelos de Ensino Médio pertencente à rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica, ofertado em três modalidades: a) o **integrado**, que procura articular conhecimentos de formação geral e formação técnica; b) **concomitante** aquele em que é oferecido somente a quem ingresse no Ensino Médio ou já esteja cursando efetuando-se matrículas distintas para cada curso podendo ser oferecido na mesma instituição ou em instituições distintas; c) e **subsequente** que são cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio Básico. (BRASIL, 2008)

No entanto, a pesquisa focou, no IFSC, os jovens estudantes do *Ensino Médio Integrado* para os campi de Florianópolis e São José. No total estas duas instituições contavam, em 2011, com 1357 estudantes matriculados no Ensino Médio Integrado.

⁹⁶ Os campi do IFSC no estado são Araranguá, Chapecó, Continente, Florianópolis, Jaraguá do Sul, Joinville, São José, Caçador, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Itajaí, Lajes, Palhoça-Bilíngue, São Miguel do Oeste, Xanxerê, Urupema, Geraldo Werninghaus. E em fase de implementação os campi de Garopaba e São Carlos. Segundo o resumo de indicadores do IFSC, divulgados pela Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional, no ano de 2010 o IFSC conta com 8.252 alunos em toda rede do estado, sendo 3.219 estudantes para o campus de Florianópolis e 1174 para o campus de São José.

1.3.3. O campus de Florianópolis

Para o campus de Florianópolis os cursos de Ensino Médio Integrado ofertados em 2011 foram Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Saneamento e Química, totalizando em 2011, 972 estudantes matriculados no Ensino Médio neste campus.

Entre estes cursos a pesquisa abarcou no IFSC de Florianópolis os cursos técnicos de Edificações, Eletrônica e Eletrotécnica, cujos objetivos e capacitação dos cursos estão descritos no quadro 1.

Quadro 1 – Os Cursos de Ensino Médio Integrado, IFSC-Florianópolis, SC, 2011.

Curso Ensino Médio Integrado	Objetivos	Capacitação
Técnico em Edificações	Têm como objetivo formar profissionais de nível técnico, com habilitação em Edificações, para atuar em empresas de pequeno, médio e grande porte, ou como profissionais liberais.	O Técnico em Edificações exerce sua profissão em escritório ou em campo, no contexto profissional da engenharia civil e da arquitetura, com competência para realizar tarefas relacionadas ao planejamento, projeto, controle, execução e manutenção de edificações.
Técnico em Eletrônica	Têm por objetivo formar profissionais empreendedores, capazes de desenvolver atividades ou funções típicas da área, segundo os padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho do técnico, observadas as normas de segurança e higiene do trabalho e de preservação ambiental.	Ao término do curso, o Técnico em Eletrônica deverá estar apto para desenvolver atividades de planejamento, avaliação, controle, instalação, montagem e manutenção de equipamentos eletrônicos.
Técnico em Eletrotécnica	Destacam-se os objetivos que visam atender às demandas apontadas pelas pesquisas e estudos, que indicam a necessidade desse profissional para o parque fabril e os setores comerciais e de prestação de serviços; e atuar em empresas públicas, autarquias, empresas de economia mista e empresas privadas da área de engenharia, projetos e instalações elétricas.	Orientar ou executar serviços de manutenção em equipamentos e instalações; prestar assistência técnica na compra, na venda ou na utilização de produtos e equipamentos da área; gerenciar e coordenar equipes de trabalho. Todas essas atividades devem ser desempenhadas de acordo com as normas técnicas existentes e observando as implicações sociais e ambientais do uso da energia elétrica

Fonte: CARVALHO, 2012.

1.3.4. O campus de São José

Já no campus do IFSC de São José os cursos de Ensino Médio Integrado, ofertados em 2011, foram Telecomunicações e Refrigeração e Climatização, sendo que ambos os cursos fizeram parte da pesquisa empírica. No total o IFSC de São José conta com 385 estudantes matriculados no Ensino Médio Integrado, tendo 220 estudantes para o curso Telecomunicações e 165 para Refrigeração e Climatização. Os objetivos e capacitação dos cursos referentes à pesquisa encontram-se especificados no quadro 2.

Quadro 2 – Os Cursos de Ensino Médio Integrado, IFSC-Florianópolis, SC, 2011.

Curso Ensino Médio Integrado	Objetivos	Capacitação
Telecomunicações	O objetivo é formar um profissional para atuar na área de Telecomunicações, a qual está incluída no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos dentro do eixo Informação e Comunicação.	Atua na instalação, configuração, operação e manutenção de Equipamentos de Redes de Telecomunicações (Equipamentos Terminais, Equipamentos de Transmissão e Centrais Telefônicas Públicas e Privadas), utilizando ferramentas técnicas e instrumentos de medidas, identificando principais componentes e suas características funcionais, bem como possíveis defeitos. Além disso, atua interpretando manuais e prospectos, esquemas elétricos/eletrônicos e a normatização.
Refrigeração e Climatização	O objetivo do curso é formar um profissional para atuar na área de Refrigeração e Climatização, a qual está incluída no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos dentro do eixo Controle e Processos Industriais.	Realizar manutenção, instalações, supervisão e projetos de sistemas de refrigeração e climatização. Nesta área de atuação, o técnico tem como principais objetivos garantir o conforto térmico dos seres humanos e a conservação de alimentos. Mais recentemente, novos desafios foram apresentados aos técnicos da área Refrigeração e Climatização, como a automação dos sistemas, o atendimento das demandas energéticas através de formas mais eficientes e sustentáveis e o controle da qualidade do ar interior dos ambientes.

Fonte: CARVALHO, 2012.

Além disso, todos os cursos de Ensino Médio Integrado ofertados pelo IFSC têm duração de 8 semestres (4 anos), tendo um ano a mais em

relação ao Ensino Médio da Rede Básica. Cursos que por serem de maior duração agregam a certificação de Ensino Médio Básico com Ensino Técnico Profissionalizante.

2. Síntese do universo da pesquisa: o Ensino Médio da Rede Básica Estadual e a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica

Após a contextualização histórica das instituições que fizeram parte da pesquisa, cabe destacar, aqui, que em linhas gerais a pesquisa focou os jovens envolvidos em dois sistemas de formação de Ensino Médio: o Ensino Técnico Profissionalizante e o Ensino Básico de formação geral. Esta “divisão” remonta o caráter comparativo, não da instituição, mas, das análises sob os jovens que optaram por uma das formações de Ensino Médio.

Quadro 3 – Perfil geral das escolas pesquisadas de Ensino Médio, Grande Florianópolis, 2011.

Escolas	Rede	Ensino Médio	Total de estudantes no Ensino Médio
Instituto Estadual de Educação – Florianópolis	Pública Estadual	Básico	1873
Aderbal Ramos da Silva – Florianópolis	Pública Estadual	Básico	1047
IFSC – São José	Pública Federal	Técnico - Telecomunicações - Refrigeração	385
IFSC – Florianópolis	Pública Federal	Técnico - Eletrotécnica - Edificações - Eletrônica	972
		Total	4277

Fonte: CARVALHO, 2012.

Assim, tem-se através do quadro 3 um resumo sobre os sistemas do Ensino Médio referente à pesquisa, cujo ensino é público em âmbito federal com respectivos ensinos médio e o número total de estudantes matriculados em cada instituição no quadro citada.

Tabela 12 – Amostra e perfil estatístico das escolas de Ensino Médio, pesquisa empírica, 2011.

Escolas	IEE	Colégio Aderbal	IFSC SJ	IFSC Fln	Total
Total de estudantes no Ensino Médio Básico e Integrado	1873	1047	385	972	4277
Nº de estudantes no Ensino Médio noturno básico e integrado	167	170	0	0	337
Nº de estudantes no Ensino Médio diurno básico e integrado	1706	877	385	972	3940
Nº. de questionários aplicados para o Ensino Médio /diurno básico e integrado	135	140	114	117	506
Amostra do questionário sob o perfil dos estudantes do diurno (percentual)	7,91	15,96	29,61	12,04	12,84
Grupo Focal/diurno (n. estudantes)	8	7	7	6	28

Fonte: CARVALHO, 2012.

A tabela 12 traz um perfil estatístico sobre o respectivo número de estudantes para cada escola pesquisada, especificando os turnos de cada instituição, o percentual correspondente à amostra dos questionários aplicados e o total de estudantes pertencentes ao grupo focal.

O tempo utilizado para a aplicação do questionário foi aproximadamente uma aula com duração média de 45 minutos. Já a duração dos grupos focais foi de aproximadamente uma hora para cada grupo.

Contudo, cabe destacar que a coleta dos dados empíricos para a rede estadual de ensino se realizou entre os dias 27 de julho a 15 de agosto de 2011 e para a rede federal ocorreu entre os dias 13 de outubro a 03 de novembro de 2011. Devido à greve ocorrida em ambas as redes de ensino, a coleta dos dados ocorreu em períodos diferenciados para ambas as redes de ensino, alterando inclusive o cronograma da pesquisa, devido à espera do retorno as aulas.

3. Breve apontamento sobre o perfil dos sujeitos pesquisados

Após trilhar os caminhos que levaram ao primeiro objetivo da pesquisa, no plano teórico, tem-se nesta etapa a averiguação dos dados empíricos que levam aos objetivos da pesquisa empírica para analisar de

que forma os jovens avaliam a sua formação educativa, durante o Ensino Médio, visando identificar quais são suas críticas e expectativas existentes sobre o modelo do mercado de trabalho que tem como foco a teoria do capital humano.

Primeiramente, indica-se aqui o perfil dos jovens pesquisados⁹⁷ com base nas análises dos 506 questionários aplicados para as quatro escolas pesquisadas. A escolha das turmas e períodos do turno diurno (manhã ou tarde) foi feita de modo aleatório e segundo disponibilidade de horários dos professores, conforme os cursos de Ensino Médio especificados acima.

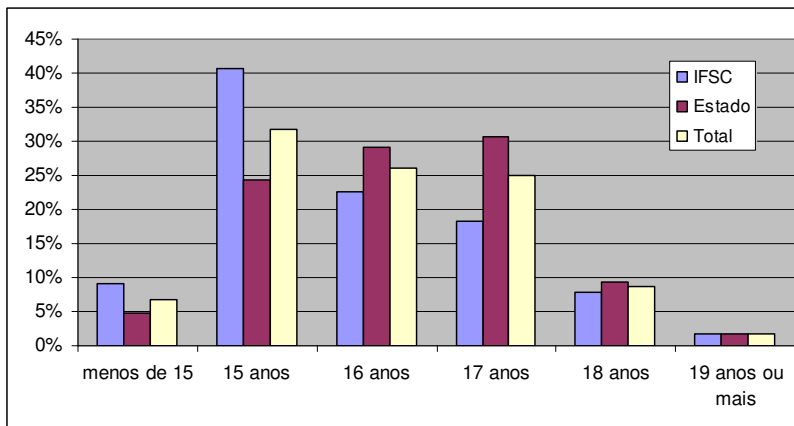
Em relação aos turnos do curso optou-se em pesquisar os jovens do turno diurno por entender que os jovens do período noturno possuem um perfil diferenciado devido a maior disponibilidade de horários para sua inserção no mercado de trabalho durante os estudos. Por outro lado, os jovens do período diurno estão mais focados na sua preparação escolar com vistas à inserção futura no mercado de trabalho. Em geral os questionários aplicados 41,3% concentraram-se no período matutino e 58,1% no período vespertino.

Desta forma, as turmas selecionadas ficaram distribuídas para as escolas da rede do estado com 37,5%, 28,4% e 34,2% para o primeiro, segundo e terceiro ano respectivamente. Já as turmas dos IFSCs a distribuição dos questionários foi de 54,5%, 19,9%, 18,6% e 7% para as turmas de primeiro, segundo, terceiro e quarto ano respectivamente. Lembrando que o Ensino Médio do IFSC tem duração de quatro anos enquanto da Educação Básica do Estado é de três anos.

A faixa etária dos jovens pesquisados foi em média 16 anos. Mais especificamente os jovens estudantes do Ensino Médio básico possuem em média 16,2 anos enquanto os estudantes do Ensino Médio integrado possuem em média 15,8 anos conforme determina o gráfico 11.

⁹⁷ O perfil dos jovens que participaram do grupo focal não está especificado porque estes jovens também fizeram parte da pesquisa com os questionários e, portanto, englobam o perfil geral.

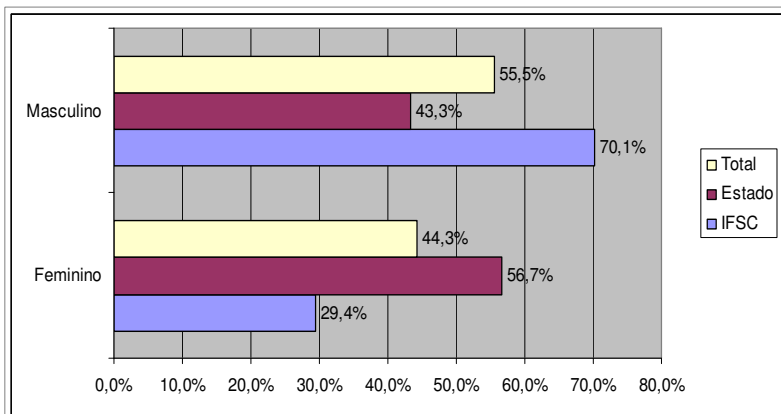
Gráfico 11 – O perfil etário dos jovens pesquisados do Ensino Médio, Grande Florianópolis, SC, 2011.



Fonte: CARVALHO, 2012.

Em relação ao sexo constatou-se, nos IFSCs, conforme gráfico 12, uma incidência de 70,1% de alunos do sexo masculino, enquanto nas escolas do estado ocorre o oposto com predominância de estudantes do sexo feminino com 56,7%. Ou seja, sob este universo de pesquisa a idade está compatível com a escolaridade, porém, evidencia-se uma diferenciação de gênero nas opções dos cursos integrados dos IFSCs.

Gráfico 12 – O perfil do gênero masculino e feminino dos jovens pesquisados do Ensino Médio, Grande Florianópolis, SC 2011.



Fonte: CARVALHO, 2012.

Durante a aplicação dos questionários verificou-se uma turma do ensino integrado em edificações com aproximadamente 30 estudantes, entre estes apenas uma estudante do sexo feminino. Por outro lado, nos cursos de telecomunicações verificou-se uma distribuição de gênero mais equilibrada. No entanto, neste momento cabe apenas indicar o perfil dos estudantes em relação ao gênero, ficando para mais adiante uma análise qualitativa sobre o gênero.

4. A entrada na sala de aula e algumas descobertas etnográficas

Após relatar o histórico das escolas, as amostras e o perfil dos sujeitos pesquisados, se apresenta algumas impressões sobre o momento da aplicação dos questionários, permitindo, com isso, uma entrada mais direta no universo institucional dos estudantes: *a sala de aula*. E, é na exposição mais naturalizada da vida cotidiana das escolas públicas estaduais que os jovens não apenas estudam, mas, brincam, riem, reclamam, motivam-se e desmotivam-se.

No primeiro dia de aplicação do questionário numa destas escolas, uma jovem sem se importar com a presença da pesquisadora (no sentido da quebra de rotina) comenta com o seu professor que não gosta de seu pai porque ele não se importava com ela por ser filha de um adultério.

Em outra situação, um jovem estava atento às brincadeiras que faziam com seu iô-iô, dizia que iria colocar um vídeo no YouTube para ficar famoso. Após a interação da pesquisadora com a brincadeira, de forma descontraída foi perguntado o que ele achava de nossa sociedade, e ele simplesmente disse: “*a sociedade não me entende*”. E, após esta pergunta demonstrou que queria focar nos malabarismos que fazia categoricamente com seu iô-iô.

Ora, é possível compreender esta fala sobre vários ângulos, mas também questionar porque os jovens dizem que a sociedade não os entende. A escola está preparada para lidar com estas inquietações? Ao pé da letra, a escola conforme visto, não prepara os jovens para a vida e o currículo escolar, tampouco quer saber destas inquietações.

Além disso, a saída a campo para aplicação do questionário revelou o que já é sabido: a precariedade estrutural das escolas públicas. Porém, o que a saída a campo revelou a mais foi a contradição destas precariedades entre diferentes escolas que, teoricamente, são igualmente públicas. Não se trata de comparar ensino técnico (público) com ensino básico (público) onde já comprova que o ensino técnico em termos de investimentos materiais e humanos está além do ensino público que está

nas mãos do poder do estado, mas, comparar duas escolas públicas estaduais com extremas diferenças de investimentos estruturais materiais.

Ambas as escolas não se localizam na periferia, pois, estão localizadas em centros rodeados pelo comércio local. Porém, enquanto em uma escola contém data show, vídeo, TV, boas estruturas de salas, auditórios, bibliotecas, paredes e piso preservados, se vê, por outro lado, a outra mesma escola básica de Ensino Médio caindo aos pedaços, com locais interditados, buracos no chão e na parede; e quando havia alguma reforma se observava que no lugar do piso existia apenas um reboco de cimento.

Então é de se compreender porque os jovens desta escola vão dizer que “a sociedade não os entende” se esta mesma sociedade não possui poder ou condições para garantir e respeitar o lugar chamado de “escola” que por sinal é onde os jovens convivem diariamente.

Por isso, durante a aplicação dos questionários (em anexo) foi comum observar as jovens desta escola preocupadas com a maquiagem do rosto, algo que não era feito em casa como observado na maioria das outras jovens que estudam em escolas mais preservadas em suas estruturas físicas. Durante a aplicação dos questionários observou-se muitos casos de jovens fazendo suas maquiagens em sala de aula portadas de seus espelhos e maquiagem. Será que elas pretendem, acirradamente, garantir uma estética facial e de identidade num lugar em que não há estética?

Um momento curioso foi a preocupação com a imagem por parte de uma jovens quando solicitou a pesquisadora para tirar uma foto sua com seus colegas e professor para que ela possa ver na foto se o seu cabelo (que foi feito luzes) estava sendo visto como loiro, pois, segundo ela era preciso clarear os mesmos aos poucos.

A aplicação do questionário também revelou, para a pesquisadora, que não basta apenas se apresentar e expor os objetivos da pesquisa é preciso dizer que as questões se apresentam de uma forma que possa investigar a opinião dos jovens. Em todas as turmas que foram apresentadas esta questão (da opinião) não houve nenhuma surpresa por parte dos jovens ao responder o questionário.

Por outro lado, com exceção do Ensino Técnico todos os demais casos em que não se apresenta o propósito da coleta de opinião, de maneira irônica os jovens “estranharam” o questionário e inquietos comentaram em grupos as questões sobre rebeldia (7), a principal vantagem da escola é fazer amigos (8) e estudo é um tédio ou trabalho não remunerado (19) como algo que lhes chama atenção, com ironia

com o novo e o inesperado. A luz dos objetivos aqui expostos cabe “mergulhar” nos dados empíricos para que seja possível, então, indicar os sentidos dos estranhamentos, silenciamentos e das “narrativas”⁹⁸ indicadas pelos jovens sobre as suas condições de estudantes.

5. Rumo à análise dos dados: a alienação juvenil em relação à formação escolar e humana

As críticas que fizemos da escola não é bem da escola, mas pra que ela serve. (C108, feminino)⁹⁹

O início da análise qualitativa dos dados empíricos visa discutir as críticas que os jovens pesquisados fizeram sobre a sociedade e suas possibilidades de mudança, conforme indicado nas questões abertas do questionário¹⁰⁰. Este caminho de análise fornece um quadro mais amplo (em termos de amostra) e mais aberto (em termos de respostas) no que tange as visões dos jovens, bem como, permitiu correlacionar com questões específicas das questões objetivas e do grupo focal.

Devido às semelhanças de respostas, das 1012 questões referentes às duas questões discursivas – relacionadas às mudanças e as críticas – ambas as questões foram agregadas num mesmo contexto de análise referente às críticas que exigem mudança social. Ou seja, os jovens não apenas indicaram suas críticas como também as situaram como necessidade de mudança.

No rol das críticas indicadas pelos jovens, cabe salientar que os jovens estudantes também apontaram um certo ceticismo sobre as possibilidades de mudança quando evidenciaram a negatividade desta possibilidade numa sociedade em que os valores humanos se invertem sobre os valores econômicos de bens simbólicos e materiais.

O ceticismo é um dado marcante nos jovens, identificado através do questionário e do grupo focal, quando se verifica que apesar de haver apontamentos críticos sobre as necessidades de mudança não significa

⁹⁸ Narrar do latim *narrare*, quer dizer, contar, descrever, expor, relatar (Ferreira, 1983). Por isso, a narrativa é compreendida como o ato de situar sujeitos num tempo histórico, seja através da fala, seja através da escrita dos jovens.

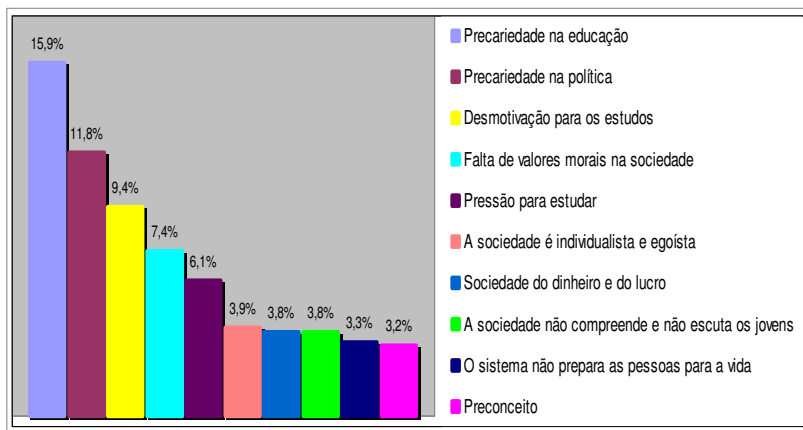
⁹⁹ Devido ao grande número de questionários (506), os sujeitos do questionário são indicados por letras, número e gênero. As letras A e B se referem ao IFSC de Florianópolis e São José, respectivamente; C e D referem-se ao Colégio Aderbal e Instituto Estadual de Educação, respectivamente.

¹⁰⁰ Questionário em Anexo A.

que a mudança ocorrerá, evidenciando, neste caso, os limites entre as utopias e as distopias. No entanto, antes de discutir os aspectos relacionados ao ceticismo têm-se abaixo as discussões sob os temas referentes às críticas para a mudança indicadas pelos jovens.

Pois bem, visando identificar qual a crítica dos jovens sobre a sociedade e sua formação escolar, entre as 1012 questões discursivas foram mapeados 35 temas¹⁰¹ entre os quais os três mais indicados foram sobre a crítica à *educação*, à *política* e à *desmotivação para os estudos* conforme indicado no gráfico 13.

Gráfico 13 – Os dez principais temas indicados pelos jovens do Ensino Médio referentes às críticas a sociedade, Grande Florianópolis, SC, 2011.



Fonte: CARVALHO, 2012.

O gráfico 13 apresenta os dez principais temas sobre as críticas de mudança social indicado pelos jovens. A principal crítica se volta à educação pública no Brasil. Os relatos mais específicos indicam que a precariedade da educação pública não ocorre apenas no plano material, mas, é evidenciada no sentido mais amplo: o da formação humana.

Em outras palavras, apesar da precariedade ser apontada por questões clássicas sobre a má estrutura física; a desmotivação e o baixo

¹⁰¹ Temas que são apresentados e discutidos no final deste item através da tabela 13, pois no momento o destaque se volta para os principais temas evidenciados pela *maioria* dos jovens pesquisados.

salário dos professores; e baixo investimento¹⁰² por parte dos governantes os jovens também apontam a precariedade da educação no sentido da desvalorização da vida em nome da valorização das coisas.

A crítica seria sobre o tipo de profissional que a escola quer. Aqui só pensa em formação como profissional, mas eles esquecem que somos seres humanos e a vida não é só trabalho, aqui se criam monstros pro capitalismo. (A24, feminino)

Diante das críticas, os jovens não relatam os conceitos acadêmicos e científicos sobre o capital humano, mas apontam claramente as consequências da teoria do capital humano através de uma crítica que conceitua a educação a serviço do capitalismo. Assim, ao falar de crítica por parte dos jovens sobre a teoria do capital humano fala-se da crítica dos jovens sobre um modelo de educação que tem como pauta uma formação profissional unicamente voltada aos interesses do mercado capitalista.

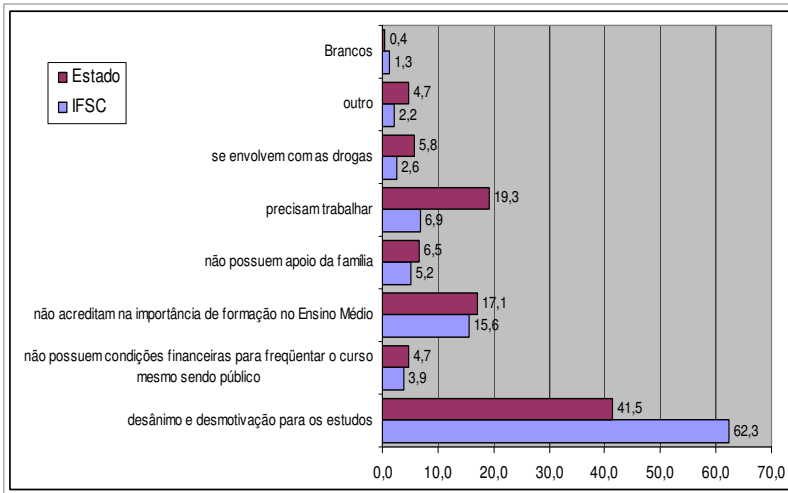
No rol das três primeiras críticas do gráfico identifica-se uma tríade: educação, política e desmotivação. Fato que permite identificar os aspectos da *formação humana* ligada à *estrutura* (política) e aos *sujeitos* (jovens desmotivados).

Pode-se dizer que não é a toa que uma das pontas de *iceberg* da pesquisa se refere ao significativo número de estudantes que dizem estar desmotivados com os estudos.

A desmotivação que os jovens avaliam sob sua própria condição de estudantes também está indicada no contexto das desistências dos cursos de Ensino Médio, conforme as questões objetivas do questionário. Ao procurar saber a avaliação dos jovens sobre as razões das desistências dos cursos de Ensino Médio o desânimo e a desmotivação para os estudos é o principal indicativo com média de 51%; enquanto que em média 16,4% não acreditam na importância de se formar no Ensino Médio.

¹⁰² O investimento se refere à estrutura educacional como um todo que envolve as necessidades materiais e humanas; um investimento que esteja voltado para uma formação humana integral ao contrário do que se julga interessante investir para a economia capitalista.

Gráfico 14 – As razões das desistências dos estudantes do Ensino Médio na opinião dos jovens estudantes, Grande Florianópolis, SC, 2011.



Fonte: CARVALHO, 2012.

O quadro da desmotivação dos jovens de Ensino Médio em relação aos estudos além de corroborar uma condição alienante (conforme indicado nas hipóteses) carrega uma extrema necessidade de repensar o significado da escola. As inquietações sobre o modelo educacional existente revelam que a escola não é o problema, mas sim o que se faz dela.

As críticas que fizemos da escola não é bem da escola, mas pra que ela serve. (C108, feminino)

A escola não educa e nem ensina, em muitos casos serve de adestramento onde os alunos se formam obedientes com senso crítico superficial, aprendem apenas a decorar as respostas e fazer trabalhos de forma semiautomática. (C2, masculino)

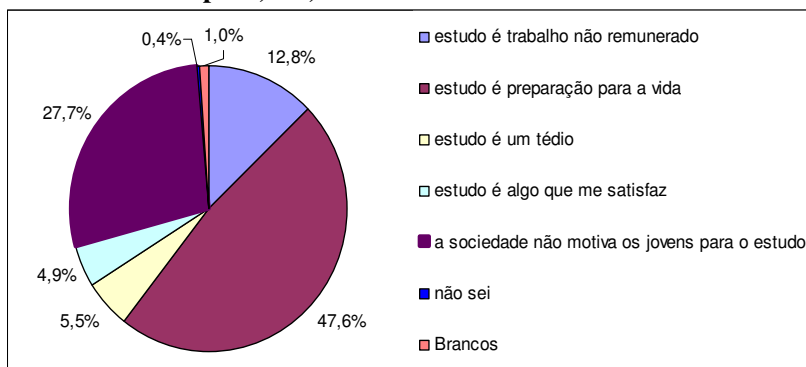
Eis uma identificação crítica por parte dos jovens sobre os fins da escola, afinal o modelo educacional vigente traz uma preparação para a vida? Qual a compreensão de vida presente no modelo educacional? Para os jovens, a vida considerada sob a amplitude e a liberdade do ser

está ausente nos sistemas de ensino porque o modelo educacional está de acordo com a lógica do individualismo e da competitividade.

A necessidade de outro modelo de preparação para a vida, no entanto, está posta apenas num sentido ideológico em que se idealiza uma escola para a vida e que, no entanto, não se tem uma vida na escola, mas, sim a ausência de uma formação plena em que leve em consideração à formação integral dos indivíduos.

Assim, a crítica ao modelo de ensino não subentende a negação da importância dos estudos na vida dos jovens. O gráfico 15 revela as associações que os jovens estudantes fazem do estudo ao dizerem que estudo é preparação para vida (47,6%) e que a sociedade não está preparada para fazer com que os jovens gostem de estudar. (27,7%).

Gráfico 15 – A associação que os jovens fazem sobre os estudos, Grande Florianópolis, SC, 2011.



Fonte: CARVALHO, 2012.

Ou seja, aqui há um paradoxo quando os jovens dizem que a escola é preparação para a vida, mas a vida, num sentido mais amplo, não está contida na escola porque mesmo que ela traga este propósito a referência da escola é mórbida quando se requer um saber que emancipe a condição humana. Neste caso, a problemática também se volta para a vida fora da escola ou para a contribuição da escola para a vida em sociedade permitindo, assim, a reflexão sobre o modelo de vida que se pretende almejar quando se trata de focar a vida para o mundo do trabalho.

Por isso, compreende-se que dificilmente os jovens vão associar entusiasmos de vida com entusiasmos de estudos, formação escolar humana com formação para um trabalho humano, pelo menos enquanto

o estudo estiver acentuado na fragmentação do saber, na superficialidade do currículo e num saber mecânico ausente ou fraco de reflexões filosóficas, sociológicas, antropológicas, históricas e políticas.

Portanto, quando os jovens indicam que o estudo é preparação para vida se trata de indicar a importância dos estudos nas suas trajetórias de vida, mas não revela, necessariamente, uma concordância com as trajetórias que eles enfrentam diante das referências que eles possuem sobre o estudo e sobre o currículo escolar. Pois, a indicação que o estudo é referência para a vida se relaciona com a indicação do reconhecimento da importância dos estudos para a vida no sentido de uma dada formação humana.

Ou seja, apesar das noções que os jovens possuem sobre o estudo como forma de preparação para o mercado de trabalho eles indicam a importância dos estudos numa dimensão mais ampla quando evidenciam que mesmo diante das críticas a educação e o estudo são importantes para a formação humana.

Por isso, os jovens alegam que *a escola precisa ensinar a viver*¹⁰³. O ensinar a viver se refere à necessidade de desprendimento de uma lógica educacional de preparo de “massas de jovens” com certificados nas mãos em busca de um emprego pautado na lógica da competitividade e das habilidades.

Eu acho que a escola forma pessoas para passar no vestibular e a faculdade forma para ter um emprego. Tem muitas coisas que se aprende na escola pra usar apenas no vestibular e pra vida não servirá pra nada. (D113, masculino)

Que tudo isso é um lixo. A escola é um programa pra nos ensinar aquilo que ela quer. E nem tudo que ela ensina é verdade, é tudo programado. (D96, feminino)

Estas visões fazem parte da crítica a sociedade e a escola através das questões abertas do questionário destacadas no gráfico acima. O grupo focal também evidencia e reforça a mesma perspectiva referente à visão que os jovens possuem sobre a escola quando se aponta a necessidade de uma formação ampla para a vida:

¹⁰³ B85, masculino.

Tudo que se ensina no colégio é muito arcaico. Tipo é desanimante aprender porque tu sabe que na vida é outra realidade. Eu vou aprender em um ano correndo atrás de emprego o que eu não aprendi todos estes anos neste colégio. (Filipe, Colégio Aderbal).

Tem muito estudo que é só diploma e o professor se utiliza de muita hipocrisia pra gente aprender porque nada do que se passa a gente vai usar mesmo. Pra viver nada. Praticamente nada. (Filipe, Colégio Aderbal).

Agregado as preocupações sobre o ensinar a viver no contexto das exigências do mercado de trabalho os jovens também demonstraram importantes preocupações com os valores morais e éticos da sociedade¹⁰⁴. A lista dos 10 temas indicam as questões morais como a quarta opção mais sugerida. No entanto, os demais itens deste gráfico também indicam indiretamente outras preocupações com esta questão (dos valores) ao destacarem a existência de uma sociedade individualista e egoísta (6°), do dinheiro e do lucro (7°) e do preconceito (10°).

A perda de valores morais na sociedade em muitos casos está associada à política. Sendo a política o segundo fator mais criticado pelos jovens. Os relatos partem rumo à necessidade de repensar os modelos de democracia existentes no país, os valores e as referências que o conjunto da população tem sobre a política, o descaso pelo voto, e a corrupção política como um mal associado à distorção dos valores morais.

Eu apoio plenamente uma reforma nesta democracia fajuta de políticos corruptos, sem eles o Brasil melhoraria e muito. (C74, feminino)

Se o professor ensinar só o que está nos livros a sociedade vai se autodestruindo. A valorização moral está esquecida. Outro ponto é a política, mas essa não adianta falar muito, afinal o dinheiro reina. (C124, masculino)

¹⁰⁴ Segundo Silva & Sung (2000) os valores se estabelece a partir da interação entre a ética e a moral, e que, enquanto a ética reflexiona e teoriza, a moral é prática e aplicada, ou seja, está relacionada com as ações dos cidadãos na sociedade.

Desta forma, o capitalismo pode e deve ser criticado moralmente pela alienação a qual submete o homem, em particular a crítica de seus males sociais, engendrados necessariamente ou estruturalmente por ele, – que como toda crítica – pressupõe certos valores desde os quais se exercem. Falar dos males sociais que se critica, significa por sua vez pressupor os bens sociais os quais encarnam esses valores – morais e não morais – que o capitalismo limita, asfixia ou nega realmente. (SÁNCHEZ, 2007, p. 6)

Segundo Sousa (1999, p. 14) enquanto houver juventude, haverá o encontro ainda que seja para lamentar as impossibilidades. Com isso, a juventude ainda resiste ao imposto pelo consenso trazendo a possibilidade de um questionamento ético da sociedade.

Assim, as críticas dos jovens se colocam quando eles não apenas indicam tais problemas, mas reclamam por mudanças que possam partir do todo social. No entanto, diante da inexistência de uma conscientização no plano social, é comum a expressão de um sentimento de impotência e de necessidade de fuga de realidade.

Que o povo que diz odiar a política se interesse mais, pois, é mais odiável quando uma política vazia nos monitora e nos pacifica. (A101, masculino)

Na sociedade os políticos são corruptos, os policiais são corruptos e o povo é cego ou finge que não vê. Ninguém faz nada, resumindo estudarei para sair deste lugar. (A86, masculino)

[...] vou morar na floresta.

OBS: Estou levando o questionário a sério essa é mesmo minha opinião. (A26, masculino)

Diante da observação acima (vou morar na floresta) se torna pertinente evidenciar os desejos de desprendimento da própria condição que cerca os jovens para uma realidade utópica e oposta aos fatores que norteiam a concretude de sua realidade.

As necessidades de mudanças de valores são indicadas como um dos caminhos para a mudança, porém na realidade a mudança não carrega a conscientização desta causando a desesperança e o ceticismo em relação à garantia do desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Tal preocupação está articulada ao “desenvolvimento humano” quando os jovens afirmam que *a sociedade precisa entender que a*

*prioridade é o desenvolvimento humano*¹⁰⁵. No entanto, quando a crítica a educação se refere a uma crítica em que a vida não está sendo levada em consideração certamente, se trata de um desenvolvimento humano que não pode ser confundido com desenvolvimento econômico.

Neste caso, situa-se a visão de Vygotsky sobre o pressuposto de desenvolvimento humano visto como a ideia de que a constituição do ser humano se dá no encontro com o outro social reconhecendo que o desenvolvimento se dá ao longo do tempo num processo de construção mediante trocas do sujeito com o meio¹⁰⁶. Neste processo o homem interfere de modo ativo sobre o mundo. A história como movimento contraditório constante do fazer humano, no qual a partir da base material, deve ser compreendida toda a produção humana. (VYGOTSKY, 1991, p. 97)

Na contramão dos propósitos identificados pelos jovens no ensino formal os mesmos buscam este encontro de mediação com o outro bem como um meio de preparação para as transições das gerações.

A escola é um reflexo da sociedade. É onde descobrimos nossos medos e alegrias. É na escola que sempre vai ter alguém para te apontar o dedo, rir de você, falar de você pelas costas assim como a sociedade faz. Mas, na escola também tem momentos felizes, amizades, paixões, professores legais. A escola principalmente no Ensino Médio é o primeiro passo para a pessoa se tornar adulta. (A19, feminino)

As discussões teóricas sobre o currículo oculto apontam este viés que adentra no contexto das sociabilidades geradas na escola. (MOREIRA & SILVA, 1995). E, por mais que os jovens buscam este espaço como uma troca autônoma de mediações com o outro no contexto das vivências e das relações informais se faz presente as sociabilidades impostas pelo próprio sistema e que em muitos casos não fogem nem dos corredores da escola.

Se você não se veste igual com bolsas e maquiagens; não fala de garotos e de computador; e não faz bagunça você é esquecida e fazem

¹⁰⁵ D97, feminino.

¹⁰⁶ O meio para Vygotsky (1991) é um conceito amplo que envolve cultura, sociedade, práticas e interações.

piadas por ser diferente. Outra questão se não compra lanche e vai no refeitório vão rir de você. (D48, feminino)

Os jovens aceitam os símbolos e códigos impostos pelo capitalismo porque como categoria geracional aderem aos princípios da coletividade e das sociabilidades. Neste contexto, as tentativas de resistência aos modelos vigentes levam ao caminho de rejeição e exclusão do grupo. Por outro lado, se reconhece as imposições da estrutura social que diante de um sentimento de impotência para mudança tal condição esbarra, em alguns casos, numa sentimentalidade sufocada internamente.

Eu diria que a sociedade é uma coisa muito padrão, tudo o que as pessoas pensam e falam tem que ser seguido. Pessoas falam mal das outras, mas, não fazem nada pra mudar. Eu realmente odeio essa gente. (D112, feminino)

A quebra de padrão representa um desejo de mudança como algo intrínseco aos jovens, mesmo que não seja elaborada como prática política. A história evidencia que as gerações jovens possuem suas especificidades não apenas porque a sociedade é dinâmica no âmbito das relações sociais, mas porque os processos históricos de transição para a vida adulta são demarcados pela predominância histórica de um sistema que forma, pela via escolar, futuras massas de manobra.

Historicamente, as lutas de maio de 68 na Europa, os movimentos estudantis na década de 80 no Brasil, por exemplo, representaram inconformidades em que a juventude se fez presente. Os jovens de hoje não veem possibilidades de mudanças concretas porque a hegemonia do capitalismo construiu novos formatos de exploração e alienação ao intensificar e agregar estudo e trabalho como regra de transição de gerações e desprendimento da moratória social.

Contudo, para além dos principais temas críticos apontados pelos jovens, há outras especificidades apontadas em menor escala, conforme indicado pela tabela 13. São questões que requerem uma análise articulada com as demais na medida em que estas variáveis se relacionam umas com as outras.

Tabela 13 – O total das críticas indicadas pelos jovens do Ensino Médio, Grande Florianópolis, SC, 2011.

TEMAS PARA MUDANÇA NA SOCIEDADE	Percentual temáticas ¹⁰⁷
Precariedade na educação	15,9%
Precariedade na política	11,8%
Desmotivação para os estudos	9,4%
Falta de valores morais na sociedade	7,4%
Pressão para estudar	6,1%
A sociedade é individualista e egoísta	3,9%
Sociedade do dinheiro e do lucro	3,8%
A sociedade não compreende e não escuta os jovens	3,8%
O sistema não prepara as pessoas para a vida	3,3%
Preconceito	3,2%
Falta de melhores oportunidades	3,0%
As pessoas são alienadas	3,0%
Falta ação na sociedade	2,7%
Injustiça e desigualdade social	2,0%
Violência social	1,7%
Dificuldades de ser estudante	1,5%
Falta de união	1,5%
Os professores são mal remunerados e desmotivados	1,5%
Precisa começar pela base: família e escola	1,4%
Falta de investimento em saúde	1,2%
A sociedade é corrupta	1,1%
Falta de segurança pública e combate as drogas	1,1%
A sociedade não incentiva as artes o esporte e o lazer	1,1%
Precisa de esclarecimento e de crítica sobre a sociedade	0,9%
A sociedade só pensa no mercado de trabalho	0,8%
Sem solução é preciso seguir a lei de Deus	0,8%
Falta uma revolução para mudar o mundo	0,8%
Falta orientação para o mercado de trabalho	0,6%
Apego a religião e busca por um Deus inexistente gerando falta de atitude	0,6%
A greve é um sinal de descaso com os estudantes e a educação	0,6%
Precariedade no meio de transporte	0,5%
Preguiça de escrever	0,5%
Menosprezo pelo Meio Ambiente	0,3%
Falta perspectiva de vida	0,3%
Problema da violência entre os jovens	0,2%
Falta mais punição	0,2%
É preciso menos punição para os menores	0,2%
Há muita cobrança da família	0,2%
A sociedade não aceita mudanças	0,2%

¹⁰⁷ Nem todos os jovens do questionário indicaram uma seleção de críticas. Alguns deixaram em branco outros firmaram seu ceticismo, e ainda houve àqueles que elencaram mais de uma questão, portanto, o percentual se baseia no número das indicações das variáveis temáticas.

TEMAS PARA MUDANÇA NA SOCIEDADE (continuação)	Percentual temáticas
Não deveria existir classes sociais	0,2%
Precisa mais informações sobre nossos direitos	0,2%
Precisa mais dignidade	0,2%
Colocar o poder na mão do povo	0,2%
Mais liberdade de expressão	0,2%
Mais interesse pela política	0,2%
Diminuir o tempo de estudo	0,2%
Ampliar as vagas na faculdade	0,2%
Aplicar as leis	0,2%

Fonte: CARVALHO, 2012.

As análises sobre as diferentes críticas apontadas pelos jovens não se encerram por este levantamento. As questões se relacionam em diferentes aspectos, como por exemplo: os jovens que escreveram estar com preguiça de escrever, ou que nada vai mudar, ou ainda os que deixaram em branco. São questões que explicitam as suas constantes desmotivações representadas pelo desinteresse, pelo ceticismo em relação às mudanças e pelo próprio silenciamento.

Outros temas, como por exemplo, as questões de injustiça social, drogas, violência, saúde, meios de transporte, leis, meio ambiente, etc. se relacionam às questões críticas levantadas pelos próprios jovens no que tange aos aspectos da política e num contexto mais amplo da própria manipulação do capitalismo.

Ainda cabe ressaltar que a crítica destacada pelos jovens é compreendida no plano da estrutura social. As situações que se relacionam com o plano pessoal como é o caso da desmotivação para os estudos, a falta de orientação para o mercado de trabalho, pressão para estudar são reflexos de uma estrutura social que não compreende os indivíduos como sujeitos e que, portanto, as compreensões plausíveis destas relações (sujeito e estrutura) estão longe de caminhos que visam, isoladamente, compreender a psique do indivíduo nela envolvido.

Trata-se de focar o indivíduo como sujeito social, uma vez que se compreende a intrínseca relação entre o todo e as partes; sujeito e estrutura. O caso do preconceito ilustra bem este exemplo quando dificilmente a crítica ao preconceito ocorre ausente de uma relação com o mesmo.

Por isso, a alienação dos jovens, também se coloca, aqui, no plano das relações com os temas indicados sobre o desinteresse pela política, a preguiça de escrever, a falta de atitude para a mudança, ao fanatismo religioso, as pressões e exigências da sociedade, a desmotivação para os estudos, a falta de preparo para vida entre outros.

São questões que exigem o prosseguimento de uma averiguação mais cautelosa sobre os sentidos e as perspectivas que norteiam as falas dos jovens, tendo em vista, a relação com o grupo focal e os demais dados objetivos do questionário.

6. A condição juvenil no processo de formação escolar

“Somos humanos e não máquinas para sermos testados em provas nas escolas.” (D120, feminino)

Ao buscar saber de que forma os jovens avaliam sua situação de estudantes de Ensino Médio no contexto de sua formação escolar e de suas expectativas para o trabalho tem-se em vista um jovem alienado a sua própria condição. Quando um jovem menciona *a palavra que procuro é exploração*¹⁰⁸, se identifica a permanência de uma exploração pelo sistema posto no sentido do fetiche e da coisificação dos sujeitos.

A gente tem a vida pessoal e a vida profissional e nem sempre tem haver porque depende né. Eu posso trabalhar numa loja e não gostar do consumismo, por exemplo. Mas, eu preciso daquele trabalho, mesmo sendo contra o consumismo que tá aí, entendeu. Aí que tu se engana bastante, porque assim hó: eu sou totalmente contra o consumismo, mas isso não quer dizer que eu não vá consumir. A gente vive uma contradição porque você pode querer algo e fazer o oposto do que quer. (Larissa, Instituto Estadual de Educação)

Diria que hoje o estudo acaba sendo uma forma de ganhar mais dinheiro, mais estudo é igual a mais dinheiro. (B80, masculino)

Marx vai dizer que a vida individual e a vida genérica do homem não são distintas. E, por isso deve-se evitar fixar a “sociedade” como outra abstração frente ao indivíduo. O indivíduo é o ser social. A exteriorização da sua vida – ainda que não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida coletiva, cumprida em união e ao mesmo

¹⁰⁸ Larissa, Instituto Estadual de Educação.

tempo com outros – é, pois, uma exteriorização e confirmação da vida social. (MARX, 1988a, p. 176)

Nestes termos, a sociedade só pode ser entendida como o produto humano. Os sujeitos coletivos são determinados socialmente e atuam sobre suas próprias condições de vida. Neste caso, o problema está no que se reproduz pelo coletivo, pois o indivíduo isolado apareceu efetivamente nas sociedades da livre concorrência de mercado.

No caso dos jovens, as vontades de pensar e agir de modos diferentes são impedidas por que não alcançam um plano coletivo. Além disso, as contradições vividas e sentidas pelos jovens permanecem contra a possibilidade de autonomia porque eles percebem que a vida individual se generaliza no social. A perda de espaço para as coisas, para o consumo, para o dinheiro é um dos pontos marcantes nas entrevistas e nas questões discursivas.

Como vocês veem a sociedade?

Eu acho que está demais... [pausa], tá todo mundo muito louco, porque é só dinheiro, dinheiro, dinheiro.

Tem gente que estuda de manhã e de noite só pra passar num concurso, isso não é vida. (Larissa, Instituto Estadual de Educação)

Este confinamento aos estudos prepara os jovens para o futuro?

Não, eu acho que tudo tem que ter um equilíbrio pra tu fazer o que tu gosta, se não sempre vai ter um lá na frente que nunca chega. Só estudar igual um louco não é vida. O problema é que sempre continua, o estudo sempre vai te consumir pra uma coisa ou outra. (Larissa, Instituto Estadual de Educação)

Conforme mencionado anteriormente os jovens acreditam nos estudos para a formação futura, porém, a crítica recai sobre os processos de alienação quando o estudo é força de trabalho, conforme debatido no capítulo dois, especificamente no item sobre “*As faces do trabalho: O estudo como forma de trabalho para os jovens*”.

Neste momento é possível trazer as questões teóricas de Saviani (1996), Antunes (2002a) entre outros para situar o trabalho imaterial na vida dos jovens. Eis, uma discussão contemporânea onde é possível apontar que o estudo (como atividade intelectual) contribui

indiretamente para a mais valia, uma vez que este conceito se relaciona com o trabalho excedente não pago.

Mesmo que os jovens tenham contato com conteúdos pouco aplicados futuramente em suas atividades profissionais eles ainda estão sendo “preparados”, pela via escolar, para atender as demandas de qualificação do mercado de trabalho.

Com isso, entende-se que tais demandas implicam esforço intelectual, físico e mental, investimentos de tempo, bem como motivações mínimas que possam manter os jovens nos bancos da escola. E, é justamente por conta deste esforço humano para os estudos que julgamos o estudo como forma de trabalho, mesmo que Marx não tenha levado diretamente este aspecto em consideração.

Esta é a nova “cara” dos estudos na vida contemporânea dos jovens porque eles entendem que não estão numa visão romântica sobre a educação média no sentido de que ela possa contemplar uma formação que toque no humano para um bem coletivo. Ao contrário o ensino é visto como um investimento de força física e mental e está longe de contemplar alguma forma de prazer ou motivação espontânea.

Por isso, há duas premissas: a primeira é que este esforço representa a ponte entre educação e trabalho, a segunda se refere ao trabalho remunerado e não remunerado, quando se considera que o estudo é uma forma de trabalho não remunerado.

Além disso, as bolsas de estudos é uma importante forma de revelar a necessidade de remuneração para os estudos aos jovens de menor poder aquisitivo. É uma forma não apenas assistencialista, mas de constatar que sem as bolsas muitos jovens, certamente, não estariam nos bancos das escolas, mas sim em contato com outra forma de trabalho (formal ou informal, legal ou ilegal) para que possam assegurar-lhes um rendimento mínimo.

Trazer este novo olhar para o estudo como forma de trabalho a partir do Ensino Médio é perceber que existe um desprendimento de energia física e humana para fortalecer a lógica de mercado, dependente deste modelo educacional, que almejam uma juventude ou com Ensino Médio completo ou como concluinte de Ensino Técnico ou, ainda, com nível superior de ensino.

O quadro que temos é de jovens que saem do Ensino Fundamental e se deparam com as cobranças e pressões, advindas da família e da sociedade no sentido de pensar nas suas trajetórias profissionais, de investir energias e esforço físico para poderem alcançar o êxito.

Esta entrada no Ensino Médio associada à necessidade de preparo para o mercado de trabalho permite uma nova visão sobre o que é o estudo na vida dos jovens. Um novo olhar associado inclusive aos seus novos processos de maturidade referentes às relações sociais, ao biológico e à psique.

A associação de que estudo é para a vida, também permite interrogar que vida é essa? Ou qual a vida que a escola “opta” em construir? Neste caso, se trata de investimentos de vida, de trajetórias e de trabalho, porque na “sociedade do dinheiro” investir na formação escolar média para os jovens também é abrir mão do trabalho formal ou informal que aceita jovens trabalhadores independentemente da conclusão do Ensino Médio, ainda que de maneira precária.

Ao associar o estudo dos jovens como forma de trabalho, queremos dizer que os jovens investem a favor das demandas de mercado horas num banco de escola, policiados, constantemente, para conterem seus ímpetos de juventude (falar, brincar, socializar); levam tarefas para casa; são punidos pelas notas quando não se contempla a aprendizagem desejada; em alguns casos avançam madrugada adentro com seus trabalhos escolares; e principalmente quando não conseguem investir esforços ou se identificar com a necessidade de estudos, passa a ser marginalizados como fracassados.

Contudo, é importante indicar, aqui, que não se trata de retirar os estudos da vida dos jovens, mas sim repensar os seus verdadeiros fins e, principalmente, as consequências deste modelo de ensino. A necessidade de uma visão crítica sobre os estudos na vida dos jovens é posta no sentido de repensar as suas trajetórias de vida.

Com isso, não se retira a importância do “êxito” em suas vidas, mas sim questionar se o êxito almejado é realmente voltado para um ideal de vida onde se abre espaço para um humanismo nas relações sociais pautado nas trocas mútuas de saberes e de conhecimentos.

Neste caso, a importância de despertar um senso crítico sobre a realidade de estudos dos jovens está posta no sentido de desconstruir sentidos comuns ou visões de vida forjadas por um consumismo apelativo que evidencia o estudo como caminho individualista para melhores condições de aquisição sempre patada no *slogam* de uma “realização” profissional de sonhos e felicidades.

Por isso, o sentido dado aos estudos, por parte dos jovens, estão postos como uma “profissão informal” como passagem a outra profissão formalizada e reconhecida pelo mercado. Além disso, o tempo se torna fator fundante da profissão de estudante: *estudar rouba tempo né. A*

gente tem que ter uma rotina e a gente é obrigada a vir pra cá entendeu, e se a gente faltar a gente não vai passar. (Paola, IFSC, São José)

A pressão sentida pelo tempo faz parte de um novo quadro da reestruturação produtiva da economia onde se “vende” a ideia de que “tempo é dinheiro”. A lógica do aproveitamento máximo perpassa as pressões controladas pelo relógio da modernidade, pela rápida produção de mercadorias e pela competitividade, cujos fins, são a corrida pelo lucro.

Tais pressões se estendem para a vida como um todo num constante vigiar de nossos ir e vir. Os jovens vão sentir estas pressões de um modo mais alienante, porque, por um lado, a condição de estudante, do ponto de vista das relações sociais e econômicas, lhe dá o atributo de “gozarem de uma moratória” condizente aos desejos de “curtir” a geração juvenil. Por outro lado, quando os jovens têm em vista seus projetos futuros, suas condições são marcadas por um paradoxo quando eles veem a necessidade da manutenção da vida de estudante conforme a lógica transmitida pelo “capital humano” que é a busca pela garantia de um futuro mais promissor para os que investirem na profissão estudante – sob o preço das pressões marcadas pelo “tempo”.

Para estes jovens as “regras” simples e óbvias da condição estudantil se relacionam diretamente com o trabalho na sua forma intelectual e carregam os aspectos de sacrifício e pressão.

No estudo tem bastante sacrifício porque a nossa função é a escola. Que nem meus pais. Minha mãe trabalha, meu pai trabalha e minha mãe reclama: ai tô cansada. Aí eu chego e digo pra minha mãe: Mãe eu fico quatro horas na aula, almoço e fico mais quatro horas trabalhando e ainda tenho que estudar para as provas. (Priscila, IFSC, São José)

A escola que não me encha o saco porque estudo muito e não devo ser apedrejado como acontece. (C63, masculino)

Os dados evidenciados no item anterior reforçam esta condição de pressão em relação aos estudos. Uma pressão que se processa no contexto da manipulação de um sistema que se utiliza de um modelo de ensino em que os jovens não se identificam e não se reconhecem enquanto sujeitos que possam contemplar uma integralidade em sua formação humana.

Acho que não está legal... isso [exigências de estudo] deixa os jovens muito neuróticos né. (Paula, Instituto Estadual de Educação)

O que vocês entendem por **alienação**?

Assim, a gente vai na onda do que o capitalismo quer e não do que a gente poderia querer. Assim a gente tem que estudar. É obrigado a estudar, a gente tem que ter uma profissão e tem que optar por uma vida que dê mais dinheiro. E assim, vamos consumir até não poder mais. E isso é mais do que pressão. (Paula, Instituto Estadual de Educação)

Caber frisar que o pilar da alienação da condição juvenil incorpora uma alienação que provém de uma sociedade alienada pelo seu trabalho, mas, que no caso dos jovens se diferencia quando se deparam com o fetiche e a coisificação do ser social e com as tensões específicas de sua fase de vida, vista como uma categoria que incorpora todas as tensões de transição para a vida adulta especialmente correlacionadas com sua formação escolar e seu preparo para inserção no mercado de trabalho.

Ao aceitar as regras do sistema os jovens se veem na possibilidade de se tornarem capacitados e habilitados, porém, no presente se veem desmotivados para se prepararem para este jogo de habilidades e competências ao mesmo tempo em que percebem o descaso com a educação.

Olha eu não sei se você está atualizada. Tu não têm noção, tu sabe o que o governador disse numa entrevista? Ele disse que educação não é prioridade pra ele. Então o que a gente está fazendo aqui. Dos professores foram tirado não sei quanto, e os professores que estão entrando agora vão ganhar o mesmo dos que estão trabalhando há mais tempo. Então vamos pensar o quê? Que não precisamos de educação? Meu Deus, hó, eu não tenho chance nenhuma de fazer uma prova do técnico ou de passar no vestibular. Mas, a culpa não é minha, é que o ensino não é bom. Eu não entendo de química até hoje. (Larissa, Instituto Estadual de Educação)

Não precisamos do ministério da educação
precisamos do ministério da qualidade da
educação. (D61, feminino)

A preocupação dos jovens com a qualidade de ensino remete a preocupação com a sua formação futura. Desmotivados pelo descaso político, que começa pelas melhores condições salariais dos professores, os jovens indicam um ensino arcaico, ultrapassado e sem condições de garantir uma segurança durante o processo de formação escolar.

Neste sentido, os jovens comentam que *o ensino público apenas serve para que os professores finjam que dão aula e os alunos finjam que aprendem*.¹⁰⁹ Uma constatação que revela o não reconhecimento e não aceitação das prerrogativas de uma educação que tem como objetivo direto a instrumentalidade onde os indivíduos necessitam passar por um ritual de “fingimento” de acesso de conteúdos amplos (e não de formação) e conseqüentemente uma reduzida, porém, especializada preparação futura para os diferentes postos de trabalho com habilidades mínimas no presente e formação crítica da realidade ausente.

Eis um paradoxo e um limiar que aponta os questionamentos sob qual a relação entre ser jovem e ser estudante? Os constantes desânimos e sinais de alienações relatados pelos jovens evidenciam através do vínculo institucional da escola uma condição estudantil imbricada a uma situação de pressões que levam, por um lado, a negação do sistema do modelo de ensino e por outro a necessidade de não pagar as conseqüências da própria “exclusão” imposta pela lógica do capitalismo.

Ser estudante é uma preparação para formar uma profissão, então assim ó não adianta dizer que o estudo não é importante, porque quem gosta de carregar pedra? Porque depois quem paga as conseqüências? Porque é tua responsabilidade, teu dinheiro, tua vida. (Amanda, Instituto Estadual de Educação)¹¹⁰

Se por um lado, os jovens afirmam que ser estudante é uma profissão, por outro lado, conforme dito acima, eles também veem a

¹⁰⁹ C69, masculino.

¹¹⁰ A identificação dos sujeitos da pesquisa do grupo focal é indicada por nomes fictícios e pela escola.

vida de estudante como uma preparação para o exercício de uma profissão formalizada e reconhecida pelo mercado de trabalho.

Ao ir além do âmbito das questões formalizadas por um desejável modelo de mercado de trabalho que associa a profissão ao trabalho remunerado aqui se tem como ponto de vista a etimologia da palavra profissão que vem do latim “*professio*”, do verbo “*profiteri*” e que traz o significado de confessar, testemunhar, declarar abertamente, de modo que, a palavra nasce, ligada a uma forma de vida que é publicamente assumida. (CUNHA, 1982)

Ora, o que é o estudo se não for uma forma de vida assumida enquanto atividade que reflete numa forma de vida? Associado a perspectiva teórica sobre o estudo pretende-se justamente permitir este reconhecimento: o jovem como quem possui a profissão de estudante. Por isso, aqui há uma diferença interpretativa e conceitual entre profissão e ofício pois, a profissão está ligada ao complexo de normas e valores sobre o saber e o fazer, enquanto o ofício envolve o ato da aplicação de um saber.

E, é na busca destes ofícios que os jovens situam a importância de seu futuro. Estas questões conforme elucidado neste último comentário (de Amanda) evidencia que está de acordo com os dados informados no questionário sobre o principal motivo que faz os jovens estudar, onde 62,3% do total responderam que é para arranjar um bom emprego no futuro.

Em outras palavras a desmotivação dos jovens pela escola, pelo estudo, pela sociedade está nitidamente posta num presente marcado por um martírio de ser jovem estudante diante da pressão para uma sobrevivência da condição do presente que coloca os resquícios de motivação numa dimensão futura.

A sociedade parece estar muito alienada com o que está acontecendo em volta dela. As pessoas perderam sua visão crítica do mundo. E a minha vida neste momento está chata, mas acho que é só uma etapa. (D103, feminino)

Mesmo sobre as inconformidades e alienações os jovens que optaram a via da formação escolar e para o trabalho encontram-se amarrados à lógica da teoria do capital humano. No entanto, a problemática que vêm à tona nas suas falas é mais intensa em relação às condições deste processo do que a expectativa por um bom emprego no futuro.

No plano teórico, sob a perspectiva clássica a alienação é entendida como a relação contraditória do trabalhador, com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato de produção. Trata-se de um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive. (MARX, 2002, p.122)

A desmotivação para os estudos representa uma alienação porque a desmotivação não é caracterizada com a autonomia do negar, mas uma desmotivação de negar e aceitar o que é imposto trazendo como consequência os paradoxos de sua condição e de sua existência, como jovens adaptados que não encontram saídas no sistema.

O estranhamento também está posto na condição do não reconhecimento da identidade de jovem estudante, de modo que o produto do trabalho intelectual esteja reconhecido fora dos indivíduos.

O não reconhecimento é posto como um estranhamento com a condição de estudante no tempo presente, quando estes não veem um processo de formação humana que possa tocar a integralidade do sujeito jovem levando em consideração um conhecimento que vai ao encontro de suas culturas de vida, suas vivências e sua história. Inclusive, um conhecimento que possa corresponder pela vontade do simples “querer saber” e não pela vontade do “querer competir” ou do “ter que competir”.

Por causa das cobranças tenho que ser diferente.
(B112, masculino)

Não gosto muito de estudar, mas quando me interessa o assunto me esforço muito parece outra pessoa no meu lugar. (D71, feminino)

Para Kosik (1986, p. 78), o homem vive constantemente entre a autenticidade e a não-autenticidade, devendo haver cotidianamente um esforço intelectual para libertar-se de uma existência que não lhe pertence, mas que lhe é imposta pelas relações de produção.

Tal imposição é percebida pelos jovens quando estes se sentem pressionados pelo sistema capitalista, o que justifica a frase de uma jovem ao dizer *somos humanos e não máquinas para sermos testados em provas nas escolas*. (D120, feminino)

Foracchi (1972) menciona que a sociedade, no seu polo criativo, passa a ser o marco das referências das tensões. No entanto, as tensões assim construídas não podem ser analiticamente equacionadas no plano do relacionamento das gerações.

A noção de juventude impõe-se como categoria social e histórica e propõe um significado de consciência jovem expressadas pelos conflitos e tensões desenvolvidos no sistema. Sobre os jovens pesam, contudo, o cerceamento da sua condição juvenil e incipiência histórica, frágeis sustentáculos de uma tarefa de tamanha envergadura. (FORACCHI, 1972, p. 12)

7. Os jovens entre tensões e expectativas para o processo de formação escolar e preparo para o trabalho

A nossa vida é construída por expectativas postas em nossos ombros, sejam sobre notas ou decisões, e é dado pouco suporte para isso. (A1, masculino)

Quando se traz a tarefa de compreender como os jovens estudantes avaliam a sua situação em relação às expectativas de formação profissional para o trabalho e formação humana integral se tem em vista a questão de saber qual o entendimento e o sentido que atribuem os mesmos para a sua formação para o mercado de trabalho.

O primeiro respaldo sobre esta questão está posto quando se discute o inevitável caminho da escola. As tensões e conflitos, no entanto, permanecem presentes durante os processos de formação escolar, que a luz da teoria do capital humano, o modelo escolar vêm repassando as regras da formação que se quer dos jovens e impõe caminhos em que resta segui-los ou abandoná-los.

O Ensino Médio representa para os jovens uma etapa crucial sob suas expectativas futuras, confinados ou não, é no Ensino Médio que se depositam as tensões vividas sobre os aspectos de sua preparação para o trabalho. Aos que o abandonam restam opções mais restritas no círculo competitivo do mercado de trabalho. Aos que ficam e tentam sobreviver restam às expectativas para a entrada na universidade ou então uma inserção no mercado de trabalho cujos requisitos não exigem um nível superior, porém, em muitos casos concorrem com quem já os possui.

Dada estas constatações para os estudos da área, a clareza sobre os aspectos da competitividade está presente por parte dos jovens. Tal consciência faz com que as pressões de vida estudantil se afunilem para os rituais de estudos que visam o preparo para o vestibular, porém os jovens ainda não se sentem preparados para fazerem suas escolhas.

A crítica sobre a sociedade competitiva leva para a escola os questionamentos sobre os valores que chegam até ela, que se reproduzem nela e que retornam à estrutura social. Este ciclo provém de

uma sociedade que joga nos “ombros dos jovens” as opções de escolhas profissionais, porém, não permite novas opções de formação humana.

A sociedade está cada vez mais egoísta, as pessoas são individualistas e só se preocupam com si próprias. A escola... sei lá acho que deveriam investir mais para os alunos aprenderem a gostar de estudar e deixar nos humanizar mais e ajudar a moldar nosso caráter. A minha vida como estudante é na pressão por causa do vestibular, será que com 17 anos estamos preparados para escolher nosso futuro? (D114, feminino)

Mesmo que os jovens tenham “opções” para escolherem suas formações profissionais suas escolhas e expectativas encontram-se confusas e ausentes de projetos de vida, por que, neste aspecto, os jovens se colocam como uma geração que ainda se encontra em processo de amadurecimento sobre suas escolhas e atuações. E quando questionados sobre seus projetos de vida suas perspectivas são incertas:

Eu estou pensando em decidir isso na hora... [risos]. (Pedro, IFSC, São José)

Eu acho que a gente pretende terminar pelo menos se vai ou não seguir ainda é uma dúvida. Eu ainda quero cursar alguma coisa na área da informática. (Paulo, IFSC, Florianópolis)

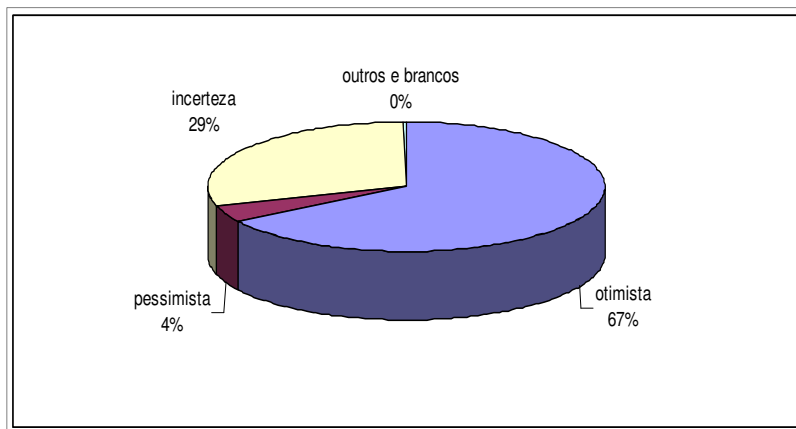
Depende se eu não passar na federal eu vou ter que trabalhar pra pagar uma faculdade particular. (Artur, IFSC, Florianópolis)

E se vocês tivessem que escolher entre a faculdade e o trabalho?
Prefiro a faculdade. (Artur, Paulo e Jonas, IFSC, Florianópolis)

O enfoque nos estudos não quer dizer que os jovens não veem o trabalho como uma questão central em suas vidas. Ao contrário, em meio às constantes desmotivações da vida de estudante, o principal fator que mantém o jovem na escola é a preparação para o trabalho. A maioria dos jovens (60,7%) pretendem trabalhar assim que terminar o Ensino

Médio. E, conforme gráfico 16 suas expectativas para um futuro emprego são na maioria otimistas (67%) e na minoria pessimista (4%).

Gráfico 16 – As expectativas para o futuro emprego dos jovens do Ensino Médio, Grande Florianópolis, SC, 2011.



Fonte: CARVALHO, 2012.

No entanto, é preciso situar este otimismo sob a perspectiva do “vir a ser”. Esta perspectiva lançada ao futuro é uma das razões que permite “apostar” na vida estudantil. Um dado que dá abertura para compreender mais a fundo alguns momentos que indicam oscilações positivas e negativas sobre as análises das condições juvenis que os jovens fazem de si.

Vocês se sentem motivados para a sua vida estudantil?

Sim e não. Olha não vou mentir às vezes a gente está pra cima, a gente acredita que vai ter um bom futuro sabe. Mas, às vezes parece que está tudo fora do lugar, a sociedade a escola entendeu. (Ana, IFSC, Florianópolis)

Eu não tenho dificuldades pra estudar não, minha vida na escola é animada, mas, não me sinto motivado pra estudar. (José, IFSC, Florianópolis)

Eu estou bem, não posso reclamar de minha vida, e também não me interessa por certas coisas que a escola julga ser importante. (Fernando, Instituto Estadual de Educação)

Mas, de que forma se percebeu aspectos da vida juvenil que oscilam do positivo ao negativo? Conforme relatado até aqui, em geral, os jovens reclamam de sua condição especialmente pelos processos que envolvem a desmotivação e a alienação. Por outro lado, os jovens não deixam de extravasar seus entusiasmos, seus momentos de alegrias e suas expectativas positivas sobre seu futuro.

Sociedade: pra que cometer crimes?

Escola: porque o calzone custa R\$ 2,50?

Estudante: yeha! (B76, masculino)

Esta citação acima pode indicar alguns vieses de interpretação que pode envolver questões sobre a violência, dificuldades financeiras, ironia, crítica à realidade econômica e social, entusiasmos de vida estudantil, entre outros, porém opta-se em perceber o *questionamento* sobre a sociedade e a escola e a *exclamação* sobre o estudante. O questionamento denota a crítica à desordem (crime) e à ordem do instituído (mercadoria e lucro) enquanto a exclamação denota a *necessidade* de afirmação de identidade estudantil.

Diga-se necessidade porque esta se refere a uma busca constante em meio aos estranhamentos desta condição estudantil. Assim a juventude carrega consigo uma vida em constante ambiguidades entre contentamento e descontentamento, esperanças e ceticismo, tristezas e alegrias, compromissos e descompromissos, ter e não ter, elogiar e criticar. Porém, em meio às características que asseguram a sua própria condição de viver como jovem ou de fazer parte da juventude não há impedimentos para indicarem os fatores preponderantes e relevantes em suas vidas.

Neste caso, o desafio foi perceber que os entusiasmos são independentes das expectativas quando se trata de enaltecer o lado de simplesmente “ser jovem” ou se preparar para “ser adulto”. Por isso, as expectativas positivas dos jovens são postas num plano futuro e seu pessimismo de expectativas presente se volta para o atual modelo de formação humana sob a díade escola e trabalho. Sob tal formação humana em que eles não se colocam como responsáveis, mas, que usufruem e usufruirão das consequências dos modelos instituídos pelos adultos.

Ao buscar compreender porque os jovens relatam por um lado, sua desmotivação e insatisfação com o sistema de ensino, com a sociedade com a preparação para a vida e para o trabalho e, por outro lado, identificam situações positivas em sua vida estudantil verifica-se que os jovens buscam vínculos emocionais e de identidade para se manterem diante da lógica opressora do sistema como forma de garantir o seu lugar de juventude, bem como, suas próprias utopias como forma de prosseguimento da lógica de transição de gerações.

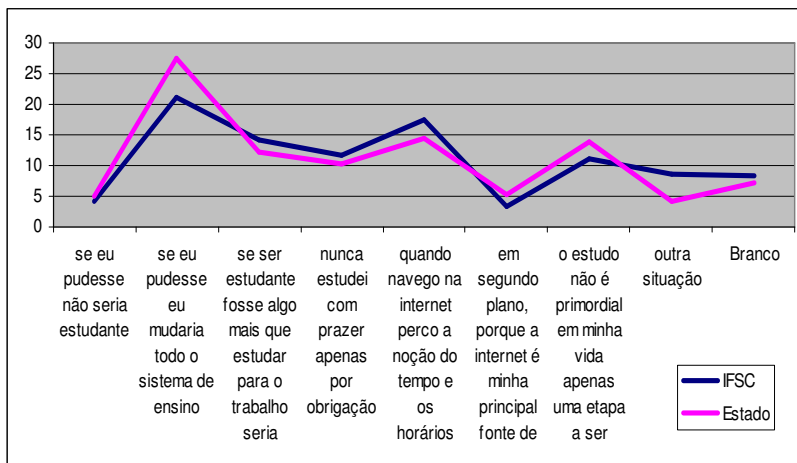
Em meio às dificuldades e identificação de uma sociedade caótica em seus propósitos os jovens mantêm seu vigor e entusiasmo como fios condutores de sua própria identidade geracional que se distingue das demais pelo ímpeto e virilidade para enfrentar o que está por se concretizar em suas vidas – família, independência, profissão, emprego enfim, de responsabilidade julgada pela sociedade para se tornar adulto.

Eis um dos desafios que requer debater não apenas a avaliação que os jovens fazem de sua condição juvenil, mas, sim levar em consideração a articulação dos dados com os próprios conceitos de juventude. As visões que se tem sobre a juventude, em especial no campo da sociologia da juventude [Foracchi (1972), Pais (1996), Mannheim (1982a), Sousa (1999), Novaes (2006), Silva (2006), Feixa (2006), entre outros] trazem a visão de uma juventude que, por um lado, carrega consigo entusiasmo, expectativa, espontaneidade, energia e alegria, e por outro lado, também evidencia conflito, recusa, tensão, insegurança, dificuldades.

Cabe, no entanto, à sociologia da juventude, descobrir os fatores preponderantes acima dos trâmites de condições que revelam as ambiguidades de ser jovem. Pois, para além das ambiguidades comuns à juventude, seu gênero, classe, credo e etnia estão postos sobre um condicionamento objetivo perante uma realidade concreta. Uma realidade marcada por uma sociedade em que a estrutura econômica traz, no século XXI, um tratamento específico marcado pela alienação a vida estudantil da juventude contemporânea.

Neste caso, não é a toa que os jovens embora estejam desmotivados para a vida e para a escola afirmam, conforme gráfico 17, que se pudessem mudariam todo o sistema de ensino (24,5%).

Gráfico 17 – As expectativas de ser estudante na opinião dos jovens do Ensino Médio, Florianópolis, SC.



Fonte: CARVALHO, 2012.

A pergunta acima se refere às alternativas que mais estão de acordo com suas expectativas de estudante. A opção mais indicada pelos jovens se refere à questão “*se eu pudesse mudaria todo o sistema de ensino*”. Eis, uma expectativa lançada sob a negação do que se institui no sistema escolar. A segunda opção mais indicada tem a ver com o desvirtuamento das próprias expectativas para o estudo quando eles indicam, pelo questionário, que estas expectativas são deixadas em segundo plano porque a *internet* se torna a principal fonte de lazer fazendo com que os jovens percam a noção do tempo e dos horários para os estudos (15,8%), seguido da opção se ser estudante fosse algo mais que estudar para o trabalho seria menos sofrido (13,1%).

Diante da constatação acima sobre o uso da internet torna-se pertinente discutir outros aspectos que circundam o “meio” dos jovens para além dos processos formais da educação escolar. Sem dúvida a internet ocupa um espaço significativo na vida dos jovens atribuída como um meio de distanciamento da própria condição estudantil. Apesar da internet servir como ferramenta de estudos para os jovens o lugar que ela ocupa ainda está prioritariamente como fonte de lazer e entretenimento se tornando uma tecnologia indispensável cujo envolvimento leva ao ponto de tirar o foco de seus projeto de vida enquanto estudante.

Vocês usam muito a internet? Todo dia... [risos].
(Paulo, Jonas, IFSC, Florianópolis)

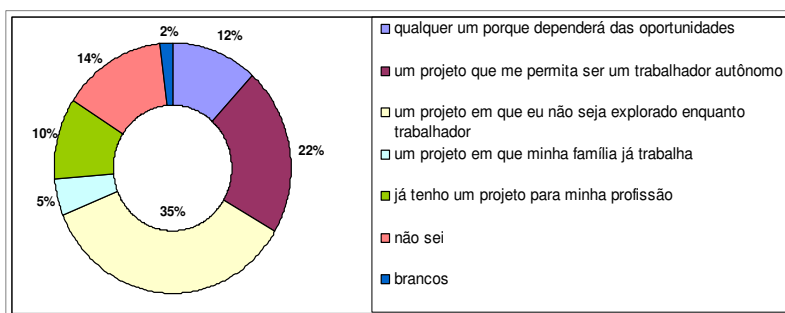
Vocês viveriam sem a internet? Não... [risos].
(Artur, Jonas, Paulo, IFSC, Florianópolis)

A sociedade deveria ser um pouco mais organizada. Eu como estudante deveria dar mais importância aos estudos e não para internet. (A36, masculino)

Além disso, o gráfico 18 indica que os jovens veem um projeto profissional em que possam atuar na área do estudo e que não sejam explorados enquanto trabalhadores com 35% do total, ou então, um projeto em que eles possam ser um trabalhador autônomo (22%).

Neste caso há um diferencial entre o que eles idealizam e o que eles se defrontam. O desejo pelo não ser explorado, enquanto trabalhadores, revela a indicação de uma condição indesejável em suas vidas. Por outro lado, a busca pelo trabalho autônomo mantém a lógica da adaptação à sociedade competitiva porque querem seu trabalho autônomo neste mercado de trabalho.

Gráfico 18 – Os projetos de vida indicado pelos jovens do Ensino Médio, Grande Florianópolis, SC, 2011.



Fonte: CARVALHO, 2012.

Assim, conforme visto até aqui as boas expectativas que possam trazer alguma possibilidade de mudança de sua condição estão postas numa possibilidade futura. A atual realidade dos jovens indica uma condição de vida estudantil de constantes pressões para que possam garantir um projeto de vida, mesmo que eles negam o que se institui como modelo de educação.

Vivo minha vida hoje preparando o amanhã.
(C123, feminino)

Não me sinto satisfeito onde estudo. Minha vida de estudante é normal, tiro boas notas não porque gosto, mas, por estar focado no meu futuro.
(C116, feminino)

Eu só quero esperar meu retorno no vestibular.
(D121, feminino)

Com isso, mesmo criticando o instituído, mesmo avaliando e identificando a sociedade do dinheiro e do lucro os jovens do Ensino Médio não veem saídas se não for o seu preparo para o trabalho futuro. Mas, de que forma os jovens levam em consideração seus conflitos, dificuldades e alienações para o trabalho?

Em grupo focal alguns jovens também relatam situações que vão desde dificuldades práticas da vida estudantil, como por exemplo, pegar ônibus, acordar cedo, estudar para as provas até as questões da busca por emprego.

Experiência pro jovem é a pior coisa de se ouvir. O jovem não tem experiência e o que deve se levar em conta é a vontade de trabalhar e não a experiência. (Filipe, Colégio Aderbal)

As questões sobre o desemprego juvenil no rol das discussões sobre juventude na contemporaneidade se tornaram clássicas ao destacar a incipiência do mercado em relação à oferta de empregos para jovens cujo requisito é a experiência. Este é um ponto que toca as questões sobre políticas públicas para a juventude no sentido de evidenciar programas que possam garantir o acesso ao primeiro emprego.

No entanto, antes de se ter em vista este incentivo (ao primeiro emprego) também há necessidades de verificar em que condições se encontram os jovens para ingressar em seus primeiros empregos. Em grupo focal apareceram algumas situações de jovens que estudam e trabalham de modo que suas experiências relatadas situam uma condição dupla de exploração: pelo estudo e pelo trabalho. É o caso de Fernanda do Instituto Estadual de Educação:

Assim o meu trabalho é o mesmo de gente grande, mas eu ganho bem menos que eles.

Onde você trabalha?

Na Havan, como jovem empreendedor. Lá eu faço às vezes até mais do que os outros (adultos) fazem e ainda tenho a escola para dar conta.

Você trabalha o mesmo número de horas do que os adultos?

Não eu trabalho um pouco menos, são quatro horas, mas o que eu trabalho é como se fosse trabalhar o dia inteiro porque é muito puxado.

Conforme mencionado não se trata de negar a importância da atuação dos jovens no mercado de trabalho, mas sim destacar em que condições ela ocorre. Sem dúvida os jovens encontram-se numa fase de vida com energias e estímulos diferenciados, no entanto, o excesso de funções de trabalho somado aos estudos muitas vezes agravam as suas condições e eliminam as próprias expectativas positivas em relação aos estudos e ao trabalho, desperdiçando com isso futuras potencialidades que poderiam render caminhos mais tranquilos e menos exploráveis.

Tomando como base as expectativas para o trabalho identificou-se dois grupos de estudantes, não necessariamente diferenciados pelo ensino técnico ou básico, mas sim pelas suas motivações para o estudo como forma de preparo para o trabalho. Há um grupo de jovens que aposta nos estudos como pilar para uma carreira de sucesso, quando estes estão motivados para o mercado competitivo afirmando que *basta ter força de vontade que se consegue chegar onde quer*. (Paulo, IFSC, Florianópolis)

Esta afirmação remonta a identificação de que existem os motivados em meio aos desmotivados e que, portanto, estes constatarem as desmotivações entre os próprios trabalhadores, jovens ou não. Esta constatação serve de estímulo aos jovens quando veem a possibilidade de serem sucedidos no trabalho em meio aos desmotivados.

Porém, esta constatação não quer dizer que os jovens que veem boas expectativas para os estudos estejam satisfeitos com a escola e com a sociedade, ao contrário suas críticas são tão contundentes quanto às dos jovens que se identificam como desmotivados.

Então qual seriam as diferentes razões entre os jovens que apresentam melhores motivações e os que estão totalmente desmotivados e apáticos? A diferença está entre os que assumem um compromisso com a sua formação profissional e entre os que não possuem uma identificação e sentido para os estudos, bem como, não

atribuem à geração jovem condições de sobrevivência aos padrões de vida estudantil exigidos pela sociedade adultocêntrica.

A vontade de estudar para aprender e a vontade de estudar para o trabalho é a mesma?

Não, se eu pudesse eu não estaria aqui, eu ia pra casa dormir [risos]. (Larissa, Instituto Estadual de Educação)

Minha crítica é quando falam que tudo é mais fácil para os jovens. (D93, masculino)

Ora, se o vínculo dos jovens com os estudos está nitidamente posto no sentido de suas responsabilidades com sua formação para o trabalho; o gosto pelo aprender por aprender é algo distante dos jovens porque não conseguem atribuir algum sentido das aprendizagens em sua formação para a vida humana.

Diante dos compromissos firmados a família também assume um importante fator de expectativas e, em alguns casos, de pressão para que os jovens possam se comprometer com um determinado projeto de vida. Neste sentido, as expectativas do grupo de jovens otimistas com os estudos se confinam apenas no contexto da escola, da sua formação escolar e preparo para o trabalho. Para além disso estes jovens que se julgam motivados restringem suas motivações apenas no âmbito de seu preparo futuro visando *plantar para colher*.

Existe aqui um reflexo por parte da família em relação às pressões e cobranças no sentido dos pais evidenciarem um desejo de superação de seus filhos seguido da assimilação deste compromisso por parte dos jovens.

Ao verificar a escolaridade dos pais a maioria possui *Ensino Médio completo* tanto para os estudantes do integrado (32,7%) quanto para os estudantes do ensino básico (30,4%). Além disso, os pais do IFSCs possuem um escolaridade um pouco mais elevada com 19% para o nível superior completo (19%) e 17,3% para a pós-graduação, enquanto no Estado o superior completo é de 12,4% e a pós-graduação é de 6,9%.

No que tange a diferenciação entre pais e mães observou-se, em geral, percentuais aproximados, com exceção de uma pequena diferença das mães que possuem um maior nível de pós-graduação (14,2%) em relação aos pais (9,1%). As mães também assumem um destaque nos grupos focais quando mencionado as questões sobre motivações e cobranças para os estudos.

E vocês estão motivados?

Olha aqui sim, fora do colégio não. (Pedro, IFSC, São José)

Minha mãe que diz se tu rodar... [pausa] esta é a “motivação”. (Pedro, IFSC, São José)

Então, a minha mãe é assim, se eu tirar um nove: - não fizesse mais do que tua obrigação. Ou então: - poderia ter tirado um dez. (Paulo, IFSC, Florianópolis)

Além, das pressões por parte das mães identifica-se neste grupo de jovens motivações que não se estendem para além dos muros da escola. Aqui há um dado em que se verifica um grupo de jovens motivados com a sua preparação para o mercado de trabalho, que começa pela via escolar.

O “fora do colégio”, indicado pelos jovens, contempla uma dimensão de vida maior cujos compromissos exigidos e firmados pela família são aqueles pautados no modelo vigente, pois, para buscar um lugar ao sol há que se investir nas competências e habilidades que vise um “preparo” de vida cujo perfil instituído se refere ao mais “dinâmico”; ao mais “*expert*” dotado de um conhecimento específico sem perder de vista a totalidade das exigências de mercado; e com uma “sociabilidade” que vise transparecer estar de “bem” com a vida.

Em outras palavras a sociedade vai requerer os “melhores” que possam não apenas ser, mas provar que são vencedores. E, nestas trajetórias, para o sistema capitalista, pouco importa se os jovens são provenientes de escolas públicas precárias ou não, se estão desmotivados, com dificuldades cognitivas de aprendizagem, em conflitos familiares, excluídos ou relativamente excluídos dos bens da indústria cultural, em situação de conflitos familiares, enfim, o que vale é a superação no plano individual sem levar em consideração as “amarras” da estrutura social.

Neste caminho, mesmo negando tal situação, há os jovens que aceitam ou incorporam, por diferentes razões ou influências, a perspectiva do individualismo exacerbado cujo único benefício se transfere para a economia capitalista. Porém, esta perspectiva se desencanta quando os jovens conseguem identificar, em momentos específicos, as feridas de sua vida, de sua formação humana e da sociedade:

Todos trabalham para ganhar dinheiro e acabam perdendo coisas mais importantes neste processo. As pessoas acabam não fazendo o que gostam pelo fato de muitas vezes dar menor condição de vida devido à remuneração. Os empregos mais concorridos exigem uma grande formação que por sua vez se torna o foco de todos os estudantes. As pessoas que não conseguem seguir por esses caminhos se tornam deslocadas financeiramente na sociedade. Outros nem mesmo conseguem chegar a concluir a formação básica e acabam lutando para simplesmente subsistir. (A2, masculino)

É muita hipocrisia estão nos “distraindo” fingindo preocupação com nosso futuro, mas na realidade estão sendo negligentes conosco. (C62, feminino)

Se até aqui foi verificado um grupo de jovens *parcialmente motivados* porque estão contraditoriamente motivados com a escola e desmotivados com a vida fora da escola, há, por outro lado, o grupo de jovens que está *totalmente desmotivado* tanto com a escola quanto com a vida como um todo identificam, *a priori*, sua desmotivação a partir do contexto escolar ampliando-a para a cotidianidade de suas vidas.

E os demais se sentem motivados?

Olha eu acho assim. A minha desmotivação maior começa com o colégio aqui, porque eu não gosto de matemática eu não gosto de física, e o curso é matemática e física. Então assim, eu quero terminar esse negócio logo. Se eu puder sair eu vou, nem que depois eu volte pra cá termine o técnico e seja uma técnica e deu. Mas, isso tá atrapalhando tudo, não está acrescentando muito sabe. (Paola, IFSC, São José)

Isso reflete na sua vida como um todo?

Reflete sim. Reflete porque às vezes eu tenho que deixar de fazer algumas coisas pra estudar o que eu não gosto. E a pior coisa pra mim é estudar o que eu não gosto. Porque quando eu tinha biologia eu não precisava estudar, mas, eu fazia questão de estudar porque que gostava daquilo, entendeu. (Paola, IFSC, São José)

No entanto, mesmo diante das desmotivações estes jovens ainda se situam na luta competitiva do mercado mesmo não atribuindo valores positivos para o estudo como forma de preparo para o mercado de trabalho. Estes também constam que na sociedade nem sempre o estudo será o fator primordial de renda. E neste caso eis uma constatação indireta por parte dos jovens sobre o reconhecimento do fracasso da teoria do capital humano ao relacionar investimento no estudo com o aumento de renda.

Eu fiquei quase um ano procurando emprego na área de TI [tecnologia da informação] e não consegui e fui trabalhar de motoboy e descobri que ganhava mais. Aí que vontade eu vou ter pra fazer uma escola técnica de TI se como motoboy eu ganho mais? (Anderson, Colégio Aderbal)

Então daqui a pouco faxineira vai tá ganhando dois mil por mês, bem mais do que muitos que estão estudando. (Anderson, Colégio Aderbal)

Assim, se constata que no mercado de trabalho a competitividade por bons salários nem sempre está associada aos empregos que exigem qualificação e habilidade através dos estudos. Embora ainda predomine, no imaginário social, esta visão sobre a competitividade, tem-se em vista este outro caminho de efeitos reversos da própria competitividade do mercado de trabalho.

Tal situação também se enquadra nas discussões teóricas feitas anteriormente sobre alguns segmentos na área do trabalho que vêm sofrendo de um “apagão de trabalhadores” jovens e não jovens. Tais sobras de vagas são julgadas como falta de qualificação. Mas, por outro ângulo se compreende aqui, que não se trata *apenas* de uma questão de falta de qualificação, mas sim de identificar nos jovens as *desmotivações* para estudar e se qualificar para o trabalho.

No técnico até têm oportunidade, mas tipo eletrotécnica. Poxa ninguém quer ser macaco de poste com 18 anos. E os que fazem é porque o pai ou a mãe obriga. (Filipe, Colégio Aderbal)

Também tem que querer aprender. (Pedro, IFSC, São José)

As habilidades exigidas pelo mercado de trabalho são as mesmas que precisamos ter para a vida? As coisas se relacionam, sabe, porque tem muita coisa que tu leva do trabalho para a vida e da vida para o trabalho. (Jonas, IFSC, Florianópolis)

Diante da expansão do capitalismo e das novas transformações e exigências no mercado de trabalho tem-se uma juventude que não possui condições motivadoras de acompanhar tais mudanças porque o próprio capitalismo com seu modelo de competitividade e investimento no capital humano, a serviço único da economia, excluem as autonomias dos jovens para pensar e projetar uma formação autônoma e emancipada.

Os jovens vivem uma contradição no campo de suas motivações porque embora façam planos para suas vidas futuras não se encontram motivados para a produção da riqueza econômica justamente porque não atribuem sentido para um trabalho que possa ser concreto no plano de sua existência.

No que tange as desmotivações, ainda não se trata de uma análise comparativa entre as escolas do Ensino Médio, porque esta será feita mais adiante, mas sim identificar o eixo comum entre os dois grupos referente à desmotivação com os estudos e as expectativas positivas ou negativas para o mercado de trabalho.

Ou seja, em termos gerais os jovens identificam o caos da desmotivação com os estudos que preparam para o trabalho criando expectativas positivas ou não para uma condição futura de trabalhador. Neste caso, o foco das expectativas está diretamente relacionado com as motivações ou desmotivações para os estudos, para o trabalho e para a vida.

O que o mercado exige dos jovens?

Interesse. Eu já tive uma experiência onde eu trabalho. Uma colega minha que também estuda aqui não se interessava. Tudo que ela fazia ela não demonstrava interesse, como se não fosse interessante virar a página, sabe. E aí o meu chefe chegou pra ela e falou: - tu tens interesse, quer trabalhar? Aí ela falou que era indiferente. Então o chefe demitiu ela. (Paola, IFSC, São José)

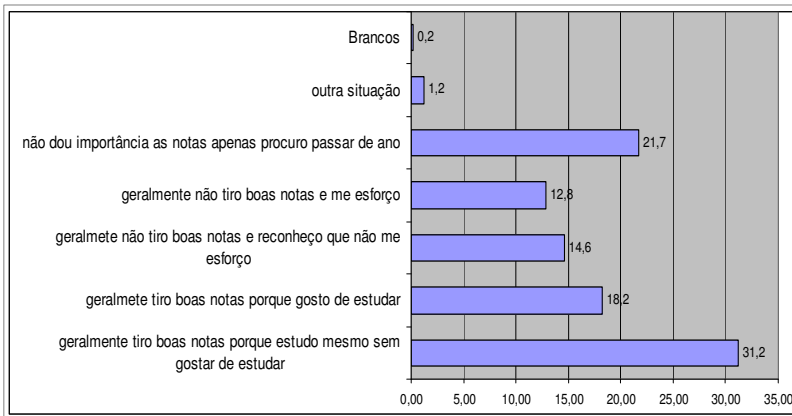
O jovem tem que pensar rápido, tem que saber resolver as coisas na hora, porque tempo é

dinheiro pra eles. (Larissa, Instituto Estadual de Educação)

Diante das críticas sobre a teoria do capital humano, destaca-se a ausência de relação entre aumento de escolaridade e ascensão em termos de renda ou desenvolvimento social. O investimento em educação muda de eixo quando se trata de um investimento na economia capitalista, invertendo caoticamente o sentido de desenvolvimento humano para desenvolvimento econômico.

Curioso notar que as desmotivações dos jovens são contextualizadas em relação a suas escolhas e ao modelo de aprendizagem escolar, porém, seus empenhos para um bom aproveitamento escolar se mantêm na medida em que a maioria dos jovens do Ensino Médio indica que, geralmente, tiram boas notas porque estudam mesmo sem gostar de estudar (32,2%) ou então que não dão importância as notas e apenas procuram passar de ano (21,7%).

Gráfico 19 – A opinião dos jovens estudantes de Ensino Médio sobre o rendimento escolar, Grande Florianópolis, SC, 2011.



Fonte: CARVALHO, 2012.

O gráfico 19 mostra um dos poucos dados que se verifica uma heterogeneidade nas respostas, no sentido da distribuição das escolhas para cada item da pergunta em seus respectivos percentuais, principalmente as três primeiras opções cujos percentuais estão mais próximos dificultando com isso uma principal identificação ou apontamento por parte dos jovens.

No entanto, se tem, *a priori*, duas indicações de um grupo de jovens que revelam a não identificação dos jovens com o sistema de ensino e com os métodos avaliativos quando confirmado através do grupo focal, esta necessidade de mudança.

Gostaria de um sistema de ensino que não tivesse foco apenas no futuro profissional do estudante, mas sim estabelecesse formas de amadurecimento pessoal e orientação para o mercado profissional. Um sistema de avaliação de progressão pessoal e não apenas de conceitos avaliativos. (A 9, masculino)

Em complemento a esta identificação, ao ter em vista a representação do aproveitamento escolar através da atribuição de notas ou conceitos, os jovens foram questionados a respeito da importância ou não deste modelo como forma de preparo para o mercado de trabalho. Neste caso 82,8% indicaram que *o mercado de trabalho quer alunos com boas notas, mas a nota não é tudo na formação das pessoas*, enquanto que apenas 13,% percebem que *a nota é importante para a formação das pessoas* e 3,7% indicaram outra situação.

Eis a negação de qualquer modelo de ensino que visa o modelo das competências para a formação para o trabalho. Eis uma forma de indicar o desacordo com os modelos pautados na competitividade em que a avaliação do saber não leve em consideração as progressões históricas e sociais dos indivíduos.

Neste sentido, não se trata de negar a existência de diferenças entre os indivíduos, que uns estejam mais predispostos a algumas atividades do que outros, mas sim de compreender conforme a perspectiva de Vygotsky os sujeitos na sua conjuntura histórica, social e cultural. (VYGOTSKY, 1991)

Segundo Rego (1999, p. 98) para a teoria Vygotskyana o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

Freitas (2000, p. 11) acrescenta que Vygotsky concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada

cultura. O que ocorre não é uma somatória de fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.

Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky (1991) baseia-se no desenvolvimento humano compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio.

Os jovens por sua vez são a base para qualquer perspectiva de desenvolvimento, no entanto, não há como pensar em desenvolvimento humano sem colocar as relações humanas como prioridade de desenvolvimento; sem colocar a base da formação humana juvenil associada ao trabalho como desenvolvimento humano.

8. As escolhas de formação para o Ensino Médio: uma análise comparativa entre o ensino básico e técnico

A sociedade muda a todo instante, mas não avança. (A102, masculino)

Tendo em vista o terceiro objetivo da pesquisa que é verificar o grau de esclarecimento sobre as escolhas de formação escolar e profissional dos jovens, de Ensino Médio o enfoque destas questões envolve as dualidades existentes entre formação integral e formação técnica profissionalizante conforme discutidas no plano teórico. (Kuenzer, 2002; Frigotto, 2007; Ciavatta, 2005)

Como a pesquisa abarca estudantes do Ensino Médio com formação técnica (escolas do IFSC) e formação básica (escolas da rede estadual) torna-se crucial verificar: como os jovens avaliam suas escolhas de formação para Ensino Médio básico ou técnico?

Diante das demandas do mercado de trabalho por mão de obra especializada, destaca-se, primeiramente, que as escolas de formação técnica se tornaram, para os jovens, uma oportunidade de flexibilizar a inserção no mercado de trabalho. Neste caso, (preparação para o trabalho) as referências que eles possuem sobre as escolas técnicas são mais otimistas que os jovens da rede estadual. Referências que estão articuladas ao histórico da instituição escolar, pelas referências reconhecidas pela sociedade e pelo mercado de trabalho, principalmente sobre os aspectos dos investimentos que englobam estrutura física,

salário dos professores, incentivo para projetos e recursos humanos como um todo.

Porém, diante das constatações positivas sobre os reconhecimentos (plano social) dados a escola de *ensino público de formação técnica* verifica-se por parte dos jovens uma dicotomia sobre as motivações situadas entre as avaliações sobre a escola e a vida estudantil.

Ou seja, os jovens do ensino integrado reconhecem a competência da escola no sentido da preparação para o mercado de trabalho conforme os requisitos voltados às habilidades e competências exigidas pelo mesmo, porém este reconhecimento carrega uma profunda pressão e desmotivação.

Neste caso seria uma espécie de entusiasmo (no plano futuro) disfarçado de constantes desmotivações, gerando um desempenho estudantil focado nas futuras profissões de modo “calculista¹¹¹” e racionalista¹¹².

Por outro lado, este antagonismo se firma quando suas análises sobre a sociedade como um todo e conseqüentemente sua condição estudantil é marcada por uma crítica severa em relação ao modelo da sociedade e da educação. Esta crítica acompanha, em meio as suas perspectivas futuras, uma onda constante de desmotivação que se estende para a vida num sentido mais amplo.

Ou seja, para os jovens do ensino integrado existe uma aposta e investimento marcado por expectativas positivas para o futuro acompanhado de desânimos no plano subjetivo e de negação do modelo da sociedade capitalista. Em outras palavras enquanto eles aceitam as “regras” no contexto prático de sua vida estudantil negam as mesmas regras na amplitude da sociedade e na amplitude de sua formação humana.¹¹³

Por outro lado, os jovens da educação básica, são menos calculistas e racionalistas em relação a sua preparação estudantil que tem como foco o mercado de trabalho. Para eles este quesito ainda é mais distante e incerto em relação aos jovens do ensino integrado. Estes

¹¹¹ Calculista no sentido de negar as emoções e identificações subjetivas, porém compenetrados nos requisitos para o seu processo de formação profissional.

¹¹² Racionalista no sentido de priorizar uma realidade objetiva focada nos fins e meios.

¹¹³ O sentido calculista e racionalista se diferencia do grupo de jovens *parcialmente motivados*, conforme item anterior, porque neste grupo não há motivações apenas expectativas positivas de formação para o futuro trabalho.

jovens vivem uma apatia generalizada sob seus processos de formação escolar, voltados tanto para o mercado de trabalho quanto para a sociedade e sua vida humana como um todo. Eles não apenas negam a condição de vida estudantil como negam o modelo educacional e profissional que a sociedade lhes impõe.

Porém, transversalmente aflora um entusiasmo pautado na esperança e nos modos de ser jovem¹¹⁴. Ao denunciarem as falhas e o descaso com o ensino público da rede estadual também enaltecem seus ânimos não pela suas amarras com o estudo e o trabalho, mas pela sua própria condição de simplesmente “ser jovem” e não adulto. Enquanto isso, os jovens do ensino integrado se veem mais próximos da transição para a vida adulta, explicitando uma compenetração na instituição escolar que carrega ares de concentração, responsabilidade onde quietamente avaliam sua condição estudantil.

Por outro lado, somando as identificações etnográficas, os jovens do ensino básico trazem, em sua maioria, seus descontentamentos e desmotivações na forma de inquietações, de agito, de risos e entusiasmos comuns à vida juvenil, mas, não tão comuns aos compromissos de vida estudantil que a escola e a sociedade requisitam.

Toca aqui uma questão que deve ser diferenciada: a motivação para a vida juvenil e para a vida juvenil estudantil. Pois, partindo do pressuposto que o trabalho agrega os estudos, acima de tudo a vida juvenil agrega os estudos e o trabalho. Embora se reconheça que a vida juvenil possa em alguns momentos ser independentemente destes, interessa aqui, verificar as amarras da vida estudantil com a vida do jovem.

Tendo este fator de relação como algo preponderante para os jovens (estudo e trabalho intrínseco a juventude) compreende-se que o maior fator revelador da vida juvenil é aquele que indica a condição do jovem na sua relação com a sua formação educacional e profissional.

Assim, nos interessa saber as motivações do jovem com a escola, com a sua aceitabilidade de formação escolar, com sua preparação futura e inserção no mercado de trabalho, ou seja, com o seu projeto de vida, tendo em vista uma trajetória que requer *projeto de vida*.

Ao ter como enfoque as expectativas de vida dos jovens para o trabalho, também se verifica, no contexto do ensino integrado, um processo de formação escolar indeciso, pois mesmo diante de uma

¹¹⁴ A questão do entusiasmo é o diferencial destes jovens, no plano geral, considerados *totalmente desmotivados* conforme indicado no item anterior.

possibilidade concreta de empregabilidade como técnicos formados para ingressarem diretamente no mercado de trabalho muitos ainda têm como foco o vestibular como meio de ingressar numa faculdade assim que se formarem como técnicos.

Dado que justifica que muitos estudantes do IFSC estão fazendo Ensino Médio integrado para poderem garantir uma escola pública que julgam ser de melhor “qualidade” e, portanto, fornecer um melhor preparo para o vestibular.

Porque **motivos** vocês decidiram fazer curso técnico?

Meu pai me incentivou. Eu já sabia que era um bom colégio, eu não fui pelo técnico e sim pelo colégio. (Artur, IFSC, Florianópolis)

Eu acho que é uma grande oportunidade pra todo mundo. Por que só pelo diploma vale. Tu entrou no instituto federal, se formou lá dentro, abre muitas portas. (Paola, IFSC, São José)

Pelo fato de estar estudando aqui já tem uma visão de um funcionário exemplar. (Priscila, IFSC, São José)

As escolhas pelos cursos técnicos se justificam pelas boas referências da instituição escolar em termos de preparo para os estudos e pelas referências em termos de inserção no mercado de trabalho. Esta flexibilidade para o trabalho é vista como estratégias para os jovens estudantes chegaram a um curso superior:

Então vocês pensam no curso superior.

Com certeza, todo mundo pensa. E não é só pela escola e as referências que ela dá. O curso técnico também serve para a gente ter condições de fazer uma faculdade. (Priscila, IFSC, São José)

De que forma?

Por exemplo, eu quero fazer fisioterapia, mas eu não tenho dinheiro pra pagar então eu faço o técnico, trabalho como técnica e com isso consigo ter dinheiro pra pagar uma faculdade. (Paola, IFSC, São José)

Ao abordar no questionário o que os jovens pretendem fazer após concluir o Ensino Médio 53,2% responderam que pretendem fazer

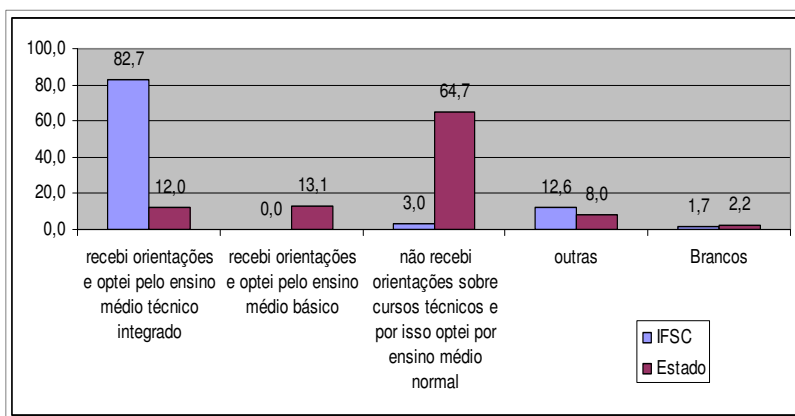
vestibular e se possível trabalhar na área do curso e 16% responderam apenas fazer vestibular. Os estudantes da rede estadual responderam que pretendem fazer vestibular e se passar estudar e trabalhar (56%) e a segunda opção mais indicada pretendem fazer um curso técnico profissionalizante e arrumar um emprego (14,1%) e outro grupo com o mesmo percentual (14,1%) pretende fazer vestibular e se passar apenas estudar.

Neste caso, há uma relativa inversão de propósitos: enquanto os estudantes do IFSC pensam em fazer vestibular (quer dizer que não pretendem se formar e apenas atuar como técnico) há um outro grupo do Ensino Médio Básico (conforme apontado na segunda opção) que pretendem fazer um curso técnico (e não um vestibular para uma universidade).

Inevitavelmente, os jovens, em sua grande maioria, associam o trabalho com estudo. E para aqueles do Ensino Básico que pretendem terminar o Ensino Médio e ingressar num curso técnico profissionalizante se verifica a falta de orientação para ingressar diretamente nos cursos técnicos ou a impossibilidade de aprovação em um curso técnico.

Para ter uma resposta mais aprimorada dos motivos que levaram estes jovens a não fazerem diretamente um curso integrado tem-se em vista o gráfico 20 a respeito das escolhas:

Gráfico 20 – Os indicativos sobre as orientações para os cursos de Ensino Médio após conclusão de Ensino Fundamental dos jovens estudantes, Grande Florianópolis, SC, 2011.



Fonte: CARVALHO, 2012.

O gráfico 20 indica que 64,7% após concluir o Ensino Fundamental não receberam orientações sobre os modelos de Ensino Médio, sendo que apenas 13% dos jovens receberam orientações. Por outro lado, os jovens do IFSCs em sua grande maioria (82,6%) receberam orientações sobre os modelos de Ensino Médio.

Este é um dado que revela a falta de orientação de escolhas para cursar o Ensino Médio na Grande Florianópolis. Agregado a isso, os jovens do interior do sul da Ilha de Santa Catarina (Florianópolis) também passam por dificuldades em relação às vagas para o Ensino Médio muitas vezes sem orientação e sem possibilidades de acesso as escolas mais próximas.

Eu sou do sul da ilha e minha tia conseguiu uma vaga aqui, mas pra mim era melhor estudar na escola do meu bairro, mas lá nunca tem vaga, a gente nunca consegue. E ó o caso da minha irmã é pior porque ela não consegue estudar nem no meu bairro e nem aqui por falta de vaga. Aí ela vai ter que ir até o outro lado da cidade no Henrique Stodieck e já tá pensando em desistir porque é muito difícil, e tem os amigos dela, também vêm de outro bairro e é a mesma situação sabe.
Fabiana, Instituto Estadual de Educação)

Ao cruzar as dificuldades de acesso as escolas de Ensino Médio com os dados estatísticos que evidenciam o afunilamento das matrículas do Ensino Fundamental ao Médio se têm em vista um dos primeiros indicativos sobre as desistências e redução progressiva de estudantes de Ensino Médio. Um dado, que também reforça os direcionamentos da teoria do capital humano que não leva em consideração as dificuldades de acesso e as orientações sobre os tipos de formação escolar para os jovens.

Sob as referências que se têm da escola, se destaca, por um lado, elogios e valorização das escolas do IFSC e, por outro lado, duas situações na rede estadual: no Instituto Estadual de Educação se destaca a falta de valorização do corpo docente e discente enquanto que no Colégio Aderbal houve muitos reclames sobre a precariedade da escola, principalmente de estrutura física.

No colégio passou na TV o cara tirando um pedaço da parede, não tem como se sentir motivado. (Filipe, Colégio Aderbal)

É o que eu digo a estrutura do colégio e o professor faz muita diferença, se fosse num lugar bacana... Se tivesse uma estrutura legal, uma aula legal. Por exemplo, em física se tivesse um laboratório de física acho que seria minha matéria preferida. (Bianca, Colégio Aderbal)

A discrepância de investimento humano e material entre escolas para o ensino básico e para o técnico é visível por parte dos jovens. São os jovens, de ambas as redes de Ensino Médio, que fazem as comparações entre as escolas:

A sociedade é uma imagem da superficialidade, da futilidade. A escola é pobre no ensino, mal preparada. Não é o caso da minha, mas, das escolas públicas estaduais em geral no Brasil. (A38, feminino)

Acho que o ensino poderia ser melhor, não temos tanta capacidade quanto os alunos do IFSC ou do Energia¹¹⁵, não queremos aprender, eu quero mas do jeito que tá? (D83, feminino)

Este dado traz uma intrínseca relação com a motivação dos estudantes da rede do estado. A preocupação com a educação por parte dos jovens indica uma dialética em sua condição quando os jovens valorizam a educação como forma de preparação para a vida, porém, menosprezam este modelo e esta condição de vida estudantil. Tal *descontentamento* é visto em ambos os sistemas de ensino - básico e integrado.

Enquanto os alunos da rede básica destacam a precariedade do ensino e falta de preparação para a vida os jovens do ensino integrado destacam as desmotivações e as pressões da vida estudantil voltada para o mercado de trabalho. Neste caso a desmotivação por um ou outro motivo permanece para a grande maioria dos jovens.

Eis um ponto que remonta ao fracasso da teoria do capital humano onde a educação é “investimento” como prática da economia capitalista. A nítida evidência de maiores “investimentos” para o ensino

¹¹⁵ Escola da rede particular de ensino.

integrado em relação ao básico não assegura um distanciamento da condição alienadora e da ausência de formação humana plena dos jovens estudantes. Tal situação encontra-se no mesmo patamar para ambos os sistemas de ensino com uma *dualidade* que visa uma formação voltada para o mercado de trabalho (integrado) e uma *unilateralidade* voltada para a alienação da condição de vida dos jovens (básico).

Sendo assim, a avaliação sobre as formações gerais e específicas por parte dos jovens revela uma preocupação maior pela formação geral no sentido de estarem preparados para a vida como um todo. Uma vida que possa levar em consideração os valores morais e éticos da sociedade, uma maior conscientização sobre a busca desenfreada pelo dinheiro e sobre a inversão do humano em relação às coisas.

Como a escola poderia preparar vocês para a vida?

Tipo a matéria que a gente mais odeia: matemática. As que os jovens mais se identificam: filosofia e sociologia porque eles conversam as coisas que acontecem lá fora. (Filipe, Aderbal)

O que a gente aprende a gente não vê aonde se aplica na prática. (Bianca, Colégio Aderbal)

O conhecimento é desprovido de sentido para os jovens. Tendo em vista um conhecimento que se volta para o trabalho e o conhecimento para a vida os jovens do ensino integrado destacam a necessidade de um conhecimento voltado para a aplicação prática no contexto do trabalho, enquanto os jovens de formação básica indicam a necessidade de um conhecimento que não pense apenas no vestibular.

A prioridade é passar no vestibular. Eu não vou usar este conhecimento (do Ensino Médio) no meu trabalho. (Paula, Instituto Estadual de Educação)

Eu acho que é muita teoria, a gente deveria ter um reforço a mais na área técnica, com aulas mais práticas porque eu não tenho noção como vou trabalhar, como vou resolver os problemas na prática. (Paola, IFSC, São José)

Mas, se em termos gerais os jovens avaliam um modelo de ensino que não prepara para a vida quais as razões que justificam os jovens desejarem um ensino que preparem para o trabalho? Eis um ponto crucial para compreender que o modelo de ensino vigente seja pela via da educação básica seja pela via técnica não traz nenhuma intenção de formar cidadãos críticos e emancipados.

O currículo escolar mesmo em suas proposições de conteúdo da área das humanas não contempla e não prepara os jovens para romperem com um processo de alienação e esclarecimento sobre as condições de vida em que prepondera a valorização desigual das habilidades e competências exigidas pelo mercado.

Por isso, os jovens sabem distinguir suas necessidades de inclusão no mercado de trabalho e suas necessidades de formação humana. Para incluir há que se pensar no que o mercado espera, para formar-se como humano há que se pensar no que o mercado não espera que a escola prepare.

A formação técnica acabou sendo uma necessidade. Como uma pessoa vai trabalhar apenas com valores éticos? (Pedro, IFSC, São José)

Olha os jovens não dão muita importância para as áreas das humanas, é bem difícil sabe. Eles não pensam em ser professor, filósofo entendeu porque vai viver do quê? (Priscila, IFSC, São José)

Desta forma, nem o Ensino Médio Básico nem o Ensino Médio Integrado (que visa formar técnicos), levam em consideração uma formação mais ampla porque suas prioridades estão focadas no imediatismo das necessidades de mão de obra especializada para os diferentes segmentos do mercado de trabalho.

As dicotomias de formação, no entanto, estão postas para os jovens apenas no plano de suas escolhas, que embora apresentem um currículo dicotômico, as formações gerais ou específicas subentendem os caminhos mais longos ou mais curtos para ingressarem no mercado de trabalho, bem como, a relação entre os tipos de diplomas e níveis de estudo com os salários dos trabalhadores.

Eu acho que formação humana é algo mais delicado, sabe. (Pedro, IFSC, São José)

Pra ter uma boa formação técnica tem que ter uma boa formação humana. (Paulo, IFSC, Florianópolis)

Como por exemplo?

Se tu és uma pessoa de mau caráter no seu trabalho você vai querer passar por cima dos outros, entendeu. (Paulo, IFSC, Florianópolis)

A engrenagem de uma escola que esteja a serviço da formação de “capital humano” em que o único fim é a economia, faz pouco caso quando os valores encontram-se distorcidos na sociedade conforme apontados pelos jovens e não se tornem pauta de formação humana pela via escolar.

Contudo os jovens encontram-se sem rumo e sem autonomia em suas escolhas, seja para o ensino técnico ou básico. Fato que resulta em reclames que visam a necessidade de serem orientados:

É preciso auxiliar melhor o estudante na questão psicológica e ajudá-lo de forma que ele não pense que está sendo obrigado a ter tais escolhas de vida. (C120, feminino)

Que deixem os jovens fazer suas escolhas sem pressão. (B82, masculino)

Nota-se inclusive, que os jovens, de ambos os modelos de Ensino Médio, não falam no contexto individualizado, ao contrário, suas falas voltam-se para o “público jovem”, aos “jovens”, à “juventude” assim como a escola é abordada no contexto da “educação brasileira” e da “sociedade”.

No entanto, sob este contexto de totalidade não se renega as necessidades de reconhecimento deste segmento social chamado juventude. Os jovens identificam e criticam uma sociedade adultocêntrica que ainda não apostou em novos tratamentos que visem um diálogo omnilateral sem invadir as fronteiras dos modos de ser jovem ou ser adulto:

Esses dias eu entrei no ônibus e ele parou na frente da escola e um cara disse agora vem a pirralhada. Mas, não é a pirralhada, só tinha

jovem, sabe, e eu tava estudando. (Larissa, Instituto Estadual de Educação)

9. O gênero juvenil: Uma abordagem comparativa entre os jovens estudantes

Se jogar uma frase pra pensar sobre a humanidade todo mundo tem uma opinião formada, mas ninguém se quer pensa em por em prática. Geralmente os meninos dão risada e mesmo que tenham uma opinião formada acabam nem expondo porque não levam a sério. (Paola, IFSC-São José)

Ao entrar no universo que diferencia o masculino do feminino certamente convém trazer uma abordagem que vai além da mera identificação do sexo visando, com isso, discutir o gênero¹¹⁶ como categoria de análise entre os jovens estudantes do Ensino Médio.

Tal proposição traz como destaque alguns aspectos sobre o gênero que permitam verificar as diferenças de significados atribuídos as variáveis da pesquisa que levam em consideração a formação escolar no Ensino Médio e a preparação para o mercado de trabalho.

De modo geral, constatou-se, na maioria das questões um certo equilíbrio sobre as escolhas das respostas entre o masculino e o feminino, porém, ao ter como propósito mapear onde estão as diferenciações das abordagens indicadas pelos jovens durante a pesquisa foi possível identificar alguns apontamentos substantivos requerendo um olhar mais cauteloso sobre o que os “meninos” e as “meninas” estão dizendo em específico.

Tendo como base a proporção numérica entre estudantes do gênero masculino e feminino verificou-se, em termos gerais, que 77% do público jovem masculino *não dão importância à nota e apenas procuram passar de ano* enquanto, apenas, 23% das jovens consideraram esta alternativa.

¹¹⁶ Para Scott (1990) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos que constituem formas de dar significado as relações de poder. A autora visa examinar o gênero concretamente e contextualmente considerando-o como um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo. (SCOTT, 1990, p. 13).

O que nos dá margem para compreender que os rapazes estão mais interessados nos diplomas do que no seu rendimento escolar e conseqüentemente menos interessados em assumir uma lógica que visa focar as habilidades e competências advindas do meio escolar para o mercado de trabalho, conforme a teoria do capital humano.

Não é à toa que se verificou que os jovens do sexo masculino também indicam, em sua maioria (63%), que *a escola não prepara para a vida, pois, apenas forma para o mercado de trabalho*, enquanto 37% das jovens do sexo feminino indicaram esta opção.

Além disso, são os jovens do sexo masculino (75,2%) que mais desejam um projeto de vida cujo trabalho possa ser no qual a família já trabalha.

Com isso, as jovens meninas indicam um desprendimento maior de suas famílias e também se julgam com maior necessidade de inserção no mercado de trabalho do que os jovens do sexo masculino quando 60,6% indicaram *que pretendem trabalhar* no momento em que estudam para 39,45% dos jovens meninos.

Ora, contudo temos como complemento um dado interessante que reforça a fidedignidade destas constatações, ao verificar que os jovens, do sexo masculino, em sua grande maioria (82,2%) dizem que *não veem importância nos estudos porque muitos estudam e não conseguem emprego digno*, enquanto que apenas 17,8% das jovens indicaram esta alternativa.

Assim, os rapazes estão mais descrentes das possibilidades de investir na sua formação escolar como forma de preparo para inserção no mercado de trabalho prevalecendo um desejo maior de atuar junto aos projetos profissionais de sua família. Um dado que indica a possibilidade de um acesso mais facilitado no contexto do trabalho em que a família atua no sentido das orientações se tornem mais tranquilas e o acesso mais flexível.

Cabe frisar que, embora, as jovens não tenham indicado a alternativa sobre a ausência de uma escolha que as prepare para a vida ou que forneça um emprego digno, estatisticamente falando, não quer dizer que elas não levam em consideração estes aspectos, pois, elas tinham a opção de indicar estas alternativas como segunda opção.

Porém, como não se sabe o grau da relevância destas questões para as jovens, sabemos, por outro lado, que os jovens do sexo masculino indicam estas alternativas como primeiras opções revelando, assim, um dado que indica uma avaliação descrente sobre a sua preparação para a inserção no mercado de trabalho com vistas à entrada numa sociedade competitiva.

Por outro lado, ao contrapor estas descrenças entre o público masculino destaca-se no universo das jovens uma perspectiva de audácia e o encorajamento para enfrentar os ditames da competitividade que visa inserir os estudantes “habilitados” para o mercado de trabalho. Eis uma constatação que está de acordo com os dados que indicam que as jovens meninas (60,8%) em correlação aos jovens meninos *atribuem a si uma cobrança maior para os estudos* (39,2%). Provavelmente, por isso, as jovens (68,3%) *se sentem mais felizes na escola entre seus professores e colegas* do que os jovens do sexo masculino (31,7%).

Em relação ao grupo focal surgiu, espontaneamente, por parte de uma jovem, uma única observação que indica, conforme citação no início deste item, um maior interesse das jovens meninas em debater questões relacionadas a vida humana e aos problemas sociais que se colocam diante dela.

Ao somar esta indicação com as variáveis correlacionadas no questionário é possível um desfecho que indica uma apatia generalizada entre os jovens do sexo masculino que revela nas linhas e nas entrelinhas uma mensagem crítica sobre a formação escolar e a negação destas formações que possa atribuir estímulos para enfrentar tanto uma aceitação da lógica imposta pela competitividade (e pela teoria do capital humano) quanto pela vontade de discutir e apontar novos caminhos pela própria via escolar.

As meninas, por outro lado, se tornam mais encorajadas para seus desprendimentos da família bem como seu engajamento na competição imposta pela escola e pelo mercado, e ainda, estão mais aptas para a crítica no sentido de somar forças para apontar e discutir questões pertinentes a sociedade, a formação humana, aos projetos de vida e ao trabalho.

Eu acho que a formação também vem de casa. Os jovens [meninos] que não levam a sério estas questões muitos não respeitam o trabalho do professor e isso é uma questão de respeito entendeu. (Paola, IFSC-São José)

As jovens evidenciam uma postura mais séria sobre o seu envolvimento com um saber crítico que leve em consideração a vida humana, enquanto os jovens rapazes se interessam e se concentram nos assuntos que envolvem um conhecimento técnico científico, como por exemplo, questões das áreas das engenharias, computação ou pesquisas em laboratórios.

Tal questão também se associa às escolhas que os jovens fazem para os cursos de Ensino Médio. Mesmo diante de determinadas insatisfações ou falta de orientações sobre as escolhas ainda prevalece nas áreas de formação técnica um público jovem predominantemente masculino (70,1%) enquanto nas escolas do estado ocorre a predominância de estudantes do sexo feminino (56,7%); conforme indicado acima no perfil. Mas, quais seriam as razões desta predominância de público masculino no Ensino Médio de formação técnica?

Certamente, esta questão requer uma pesquisa que possa garantir uma constatação mais segura, no entanto, tomando como base a análise das variáveis referentes às escolhas dos cursos, verifica-se que 72,3% das jovens do sexo feminino pretendiam fazer Ensino Médio de curso técnico federal, mas, não foram aprovadas, enquanto que 27,7 % dos jovens do sexo masculino encontraram-se nesta situação.

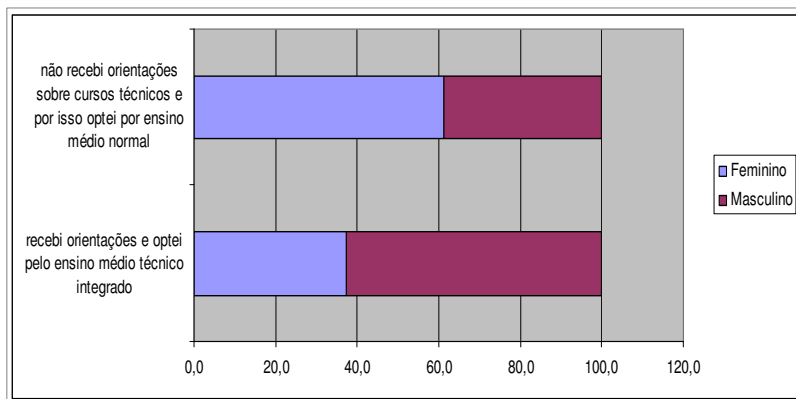
Qualquer julgamento sobre as questões de rendimento escolar pautado nas habilidades estariam sendo leviano e improcedente, porque, neste universo, verificou-se que não se trata de jovens com menor rendimento, mas, sim, jovens que saem do Ensino Fundamental sem estarem orientadas e preparadas para fazerem as provas:

Foi assim, soube por um amigo e de repente quando vi estava lá fazendo a prova sem nenhum preparo. (Paola, IFSC, São José)

Eis, uma questão que também toca nas orientações advindas da família, inclusive nas menções que foram feitas nos itens anteriores deste capítulo, sobre a influência das mães no sentido de acompanhar e exigir melhores rendimentos sempre ocorreu na fala dos jovens de sexo masculino.

Assim, temos conforme, o gráfico 21, as evidências de que os jovens do sexo masculino receberam maiores orientações para optarem sobre os cursos integrados de formação técnica, enquanto, as jovens “meninas” em sua maioria não receberam orientações sobre os processos que envolvem as orientações sobre as escolhas dos cursos de Ensino Médio, dizendo inclusive: *na época que sai da oitava não sabia que tinha curso que formava para o técnico junto com o Ensino Médio.* (Márcia, IFSC – São José)

Gráfico 21 – As orientações sobre as escolhas do curso de Ensino Médio entre os jovens do sexo masculino e feminino, Grande Florianópolis, SC, 2011.



Fonte: CARVALHO, 2012.

Contudo, as questões históricas do gênero segundo a perspectiva de Scott (1990), são contextualizadas, aqui, pelo viés que indica as jovens dotadas de uma sensibilidade e intuição acima da razão técnica do saber, construída historicamente sobre a predominância de um saber masculino.

Ou seja, durante anos, séculos, as mulheres estiveram excluídas da possibilidade de fazer ciência e de contribuir para a produção de conhecimento científico e/ou filosófico. As religiões, e depois as próprias organizações científicas, se incumbiram dessa opressão. Com isso, tanto a filosofia quanto a ciência moderna, se empenharam em excluir mulheres da busca pela verdade, já que as impediam sistematicamente de estudar, assim como as impediam de receber instrução profissional, revelando tendenciosidade androcêntrica sendo preciso séculos para desconstruir este processo sobre o qual ainda não está superado. (MATOS, 2088, p. 2)

Diante da perspectiva de gênero que destaca o rompimento e amenização dos limites de poder exacerbadamente machistas na sociedade se verifica, por um lado, a “evolução” da mulher moderna sob a necessidade de se encorajar para enfrentar uma vida “independente” frente à incorporação dos novos valores forjados por uma sociedade capitalista que exige pela via escolar, no caso das jovens estudantes, uma afirmação de uma identidade.

Ora a mulher, ao passo que se desprende das amarras do histórico e clássico machismo exacerbado, seja pela via institucionalizada dos direitos humanos seja pelo próprio imaginário social e cultural, também se julga “sozinha”, quando mesmo diante da permanência da renovação das novas configurações de submissões de poderes que vão das micro relações (Foucault, 1997) mas que não se reduzem a elas por que também passam por dimensões mais amplas de poder advindas do sistema da macro estrutural.

As emergências de novas sexualidades não inibem os padrões de perfil de mulher trabalhadora ou mulher “do lar”, de homem trabalhador e também, “dono de casa” conforme exigidos pelo sistema, porque, nestes aspectos, todos “devem” estudar e trabalhar.

As exigências para a mulher, no entanto, são mutáveis e mais próximas à equiparação das funções, porém, rigidamente imutável, pelo menos enquanto a ciência não provar o contrário, ao condicionamento das funções da maternidade que não se estendem apenas por um momento, mas que carregam uma identidade – de procriação – por toda a trajetória da vida da mulher ou da jovem mulher.

Eis, um ponto de vista que tem como ponto de partida a explicação teórica deste trabalho, sobre os aspectos que divergem entre o gênero feminino e o masculino no contexto de formação escolar dos jovens e das jovens. Neste caso, os aspectos da cultura, do simbólico, do social, ainda encontram-se arraigados sob as condições materiais da vida humana.

A necessidade de inversão desta lógica tem como perspectiva a compreensão de que ser mulher em tempos modernos não se trata apenas de uma identidade pautada num essencialismo¹¹⁷ biológico, mas, de relações advindas do plano cultural e do social, construídos historicamente.

No entanto, também há as armadilhas quando nas diferenças naturais encontram-se as diferenças culturalmente impostas. Neste sentido, Sousa (2008, p. 91) vai destacar que *as diferenças biológicas não justificam as desigualdades, mas as diferenças culturais sim*. Categorias como “homem” e “mulher” não são fixadas pela natureza e

¹¹⁷ A teoria essencialista da sexualidade (século XIX) define que é a biologia que determina a essência masculina e feminina, de forma que os comportamentos humanos possam ser explicados em termos de funcionamento fisiológico. Assim, a essência é a parte constituinte irredutível e imutável. (SOUSA, 2008, p. 91)

muito menos se consubstanciam numa essência natural imutável. (SOUSA, 2008, p. 87)

Eis um ponto a ser notado quando se tem em vista não ignorar uma “essência” sob a ótica de Platão¹¹⁸ em que se é igual na diferença. E, quanto à perspectiva construcionista não se trata de negá-las, mas, estar atento que o cultural e o social também reproduzem desigualdades, de modo que o problema não está na ênfase do cultural e do social, mas como e o que se faz dela.

Trazendo este debate, sob o contexto de lutas históricas, com perdas e ganhos, ainda perdura na modernidade identidades de gêneros pautadas na sobrevivência da selva do lucro e reinados pelos pequenos, médios ou grandes grupos econômicos.

Assim, o gênero feminino, e em menor escala, o masculino está cada vez mais confinado as novas intuições que se confundem e se mesclam com suas resistências críticas por uma sociedade que visa os novos “modos de ser” mulher ou homem moderno diante dos confinamentos pautados nas regras e padrões da estética, do lazer, da saúde, do trabalho, da escolarização e da sexualidade; sempre perpassados por uma lógica cujo meio e fim tem sido o lucro.

O atrelamento ao capital econômico se forja pela via cultural criando dependências de gênero no plano do consumo e da materialidade da vida. Neste caso, também persiste as armadilhas de um construcionismo que pela via da cultura recria não apenas desigualdades, mas, submissões do universo feminino para a dimensão das intuições advindas de uma condição de maternidade para o feminino ou paternidade para o masculino. No caso das identidades que a mulher carrega sob a maternidade, objetivamente desejadas ou não, exercidas ou não e independente da sexualidade assumida se tornam paradoxalmente *resistente* as imposições do sistema e ao mesmo tempo *frágil* e sensível devido as mesmas condições de intuições que vai dialeticamente do subjetivo ao concreto.

¹¹⁸ Para este filósofo, os fenômenos do mundo natural são simplesmente o reflexo de um número finito de formas fixas e imutáveis. Constância e descontinuidade são as propriedades cruciais das essências, isto é, uma essência não muda e é categoricamente diferente de outra essência. (SOUSA, 2008, p. 85)

10. Os jovens entre a crítica e o ceticismo: do limiar da distopia para o limiar da utopia

O sistema só favorece a um indivíduo. (C33, masculino)

O começo deste capítulo centrou-se nas questões sobre as críticas que os jovens fazem à sociedade visando trabalhar posteriormente as relações desta crítica e perspectivas com a formação escolar e mercado de trabalho para que seja possível verificar onde os jovens constroem nexos críticos sobre a teoria do capital humano.

Após, evidenciar até aqui as impressões que os jovens deixaram sobre suas condições de estudantes na perspectiva de sua preparação para o mercado de trabalho torna-se pertinente elucidar os aspectos relacionados à crítica que os jovens fazem sobre a ausência de crítica social. Uma ausência que está acompanhada de um ceticismo em termos de possibilidades de ação e mudança social.

Embora muitos jovens tenham indicado diversas questões sobre a necessidade de mudança social, sobre os contextos da escola, família, Estado, mercado de trabalho entre outros, os mesmos evidenciaram um modelo de sociedade capitalista retrógrado; um *sistema que só favorece um indivíduo*¹¹⁹ sob a nítida identificação de um processo de coisificação dos sujeitos diante da idolatria do lucro e da materialidade das coisas que ganham vida e se tornam “indivíduo”:

[...] a si mesmo, mais poderoso se torna o mundo dos objetos, que ele cria diante de si, mais pobre ele fica em sua vida interior, menos pertence a si próprio. (...) A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele é estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagonica. (MARX, 2002, p. 112)

Este processo de coisificação é a base explicativa para compreender a impossibilidade de mudança enquanto houver um

¹¹⁹ C33, masculino.

sistema que se favorece por si próprio e anula qualquer possibilidade de transformar indivíduos em sujeitos ativos na sociedade.

A coleta dos dados empíricos que questionam as possibilidades de mudança na sociedade revela que muitos jovens não visualizam nenhuma possibilidade de mudança sem que possa ocorrer uma radical transformação social:

Precisamos de uma completa transformação, mas, não acho que seria possível. (A79, feminino)

Nossa ela [a sociedade] tem que renascer... o mudar não basta. (A85, masculino)

Pra mudar só se começar de novo. (B5, masculino)

Em meio aos apontamentos sobre as críticas são significativos os relatos que se assemelham as citações acima, evidenciando uma descrença total com a realidade vivida e com o caminho que a sociedade vem trilhando. O grande número de jovens que apontam a situação revela uma descrença numa crítica ausente de ação prática de mudança, uma vez que as críticas para eles ainda não é suficiente, pois *palavras não mudarão a situação*¹²⁰.

Assim, o ceticismo de mudança está associado pelos jovens junto à ausência de ação na sociedade quando indicam que *todos criticam, mas, ninguém quer tomar iniciativa para fazer mudanças*¹²¹. Além disso, os jovens situam o medo pela mudança ao dizerem que *a sociedade precisa perder o medo de agir, pois estamos assim porque somos comandados pelo medo*.¹²²

Aqui há uma junção de uma sociedade pacífica no sentido da aceitabilidade do instituído e uma sociedade ausente de ímpetos que possam vencer o “medo” e a insegurança pela mudança.

Quando os jovens apontam os temas “críticos” na sociedade conforme indicado inicialmente, estão identificando as mazelas sociais, no entanto, quando se trata de apontar os caminhos para as mudanças se veem descrentes de qualquer tentativa de mudança que não esteja pautada num recomeço de tudo.

Assim, as utopias estão firmemente articuladas aos sonhos de uma mudança radical a favor de uma nova sociedade, enquanto

¹²⁰ C46, feminino.

¹²¹ B27, masculino.

¹²² A74, masculino.

dialeticamente, vêm à tona as distopias marcadas pela própria impossibilidade de mudança.

As pessoas estão cada vez mais individualistas nenhum olha pelo outro, o mundo gira em torno do dinheiro e todos somos inclusos nestes sistema querendo ou não. (D80, feminino)

Nada que eu faça vai mudar. (A30, masculino)

A priori a juventude não atribui a culpa a si mesma, pois julga necessária uma atitude que parta do todo social. Mas, se for para identificar de que modo se situa a sua principal contribuição, sem dúvida eles fazem a associação da mudança com uma rebeldia que possa propor um movimento social rumo a uma revolução social.

Eu acho que se todo mundo tivesse uma aula de sociologia e ciências humanas que mostrasse o quanto a gente é induzido a isso e se tivesse alguém que motivassem os jovens a fazer uma revolução. Eu acho que todo jovem é revolucionário, é da natureza dele. Tipo largar tudo porque não tem nada a perder. Se eu acho que tem alguma coisa que não dá certo eu vou lá e falo independente pra quem for. Eu acho que isso é do jovem, até do mais tímido, nem que ele vai lá pra fazer peso. (Paola, IFSC, São José)

Mas, porque esta revolução ainda não aconteceu?

Porque os jovens são acomodados. A gente sabe das desigualdades a gente sabe que muitas vezes é fácil ir no Mc *Donald* enquanto muitas crianças estão comendo arroz queimado na África. Porque se a pessoa tem condições ela não se preocupa com isso. Digamos que os meus pais têm condições de me dar tudo o que eu quero entendeu. (Paola, IFSC, São José)

Ao analisar os movimentos juvenis, na década de 70, Foracchi (1972) indica que este movimento constituiu um espaço de atuação que permitiu à juventude uma resposta radical de rejeição as opções institucionalizadas.

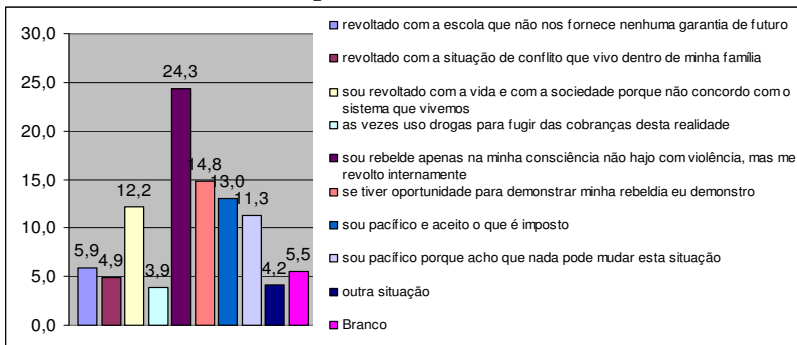
No entanto, a ênfase no processo de institucionalização da educação escolar começou a aflorar no mesmo momento histórico de enfraquecimento dos movimentos sociais e da empatia dos jovens com estas instituições.

Certamente, não foi por acaso, pois gradativamente os novos requisitos de formação e pressões sobre os jovens começam a se alterar com o desenvolvimento progressivo da economia capitalista e do progresso tecnológico.

Diante disto, o contato com as novas tecnologias, meios de comunicação também fizeram parte de um novo processo de relações sociais pautadas na lógica do individualismo. Assim, a radicalidade dos jovens nos movimentos sociais muda para o plano da sua própria consciência e de sua rebeldia interna, muitas vezes acompanhada de violências físicas e simbólicas, não diretamente contra o sistema, mas contra o outro e indiretamente contra o sistema; ou ainda diretamente refletidos contra a própria integralidade da individualidade juvenil, no caso dos suicídios juvenis, uso de drogas, depressão, crimes, entre outros.

Tendo em vista as hipóteses deste trabalho que indicam a existência desta rebeldia internalizada pelos jovens, buscou-se através do questionário, saber se os jovens se consideram rebeldes e de que forma. Tal hipótese (da rebeldia interna) se confirmou pelas falas e principalmente pelo questionário ao indicarem, conforme gráfico abaixo, que se consideram rebeldes apenas no plano de sua consciência (24,3%), seguido da opção se tiverem oportunidade de demonstrar sua rebeldia eles demonstrariam (14,8%).

Gráfico 22 – As indicações dos jovens de Ensino Médio sobre a rebeldia, Grande Florianópolis, SC.



Fonte: CARVALHO, 2012.

Liberato (2006) entende a rebeldia juvenil como potência política indissociável do conceito de autonomia. No sentido social a autonomia se refere a qualidade daquele que dá a lei a si mesmo enquanto que a coletividade autônoma implicaria indivíduos autônomos e vice-versa, capazes de questionar as normas e as leis instituídas formais ou informais. (LIBERATO, 2006, p. 26)

Esta é uma questão debatida pelo autor, sob a ótica dos jovens que exteriorizam suas rebeldias, como por exemplo, os grupos pertencentes aos movimentos anti-globalização. Em se tratando dos jovens estudantes não vinculados aos movimentos de contestação política as hipóteses deste trabalho tomam rumo para a identificação oposta, a saber: a ausência da autonomia e o deslocamento da rebeldia que vai do plano das ações do fazer para o querer fazer.

Ou seja, o sentido desta internalização se volta para o sufocamento e contenção de rebeldia enquanto causa de manifestação política e social anárquica ou não. Trata-se de uma rebeldia posta na dimensão de uma intenção de revolta não potencializada, mas que pode a qualquer momento vir à tona. Uma intenção que se volta para o plano da consciência coletiva dos jovens sobre forma de indignação, negação e até mesmo raiva das imposições vindas da estrutura social.

Assim, a internalização desta rebeldia não está posta apenas no plano da apatia, do medo ou da descrença, mas no processo alienante da condição de vida estudantil que imobiliza as ações diante do confinamento dos processos de profissionalização pautados na competição e no fetiche da mercadoria que também atinge os jovens.

Tal fator não impede reconhecer as possibilidades de mudanças mais radicais possíveis numa sociedade advindas da própria juventude porque como os jovens já disseram são eles que desejam alimentar a sede de mudança como geração que tem menos a perder. Situação que também irá depender dos limites suportáveis da alienação que se fortalece pelas influências da teoria do capital humano reforçando, conforme já dito, os princípios do individualismo e da competitividade como meio de manter a hegemonia do capitalismo.

Mas, aonde há possibilidades de identificar os limites da alienação juvenil? Os jovens apontam dois caminhos ou se tem o extravasamento das rebeldias internas rumo à revolução que visa à transformação social e histórica da sociedade; ou então resta um caminho mais longo que começa pelos processos de conscientização das condições de vida.

As pessoas deveriam descobrir seus talentos e dar menos importância aos bens materiais. Deveriam ensinar política nas escolas para formar melhor os jovens intelectualmente e pra que eles um dia tomassem consciência que revoluções mudam o mundo. E revoluções são para o bem maior às vezes. É que só depende de nós pra mudar o mundo. (B32, feminino)

Já a conscientização social, conforme indicado abaixo, se entende como uma saída aos processos de alienação quando se opta em negar os valores da sociedade, da importância do dinheiro, as ilusões de um futuro profissional de sucesso, a negação de uma competitividade injusta e inacabada, a manipulação da mídia.

Para que exista mudança na sociedade hoje existente é necessário que ocorra uma conscientização, é necessário que exista um novo conceito sobre tudo. (A25, masculino)

A sociedade precisa ter mais consciência. Estamos destinados ao abismo da catástrofe humana. (A87, masculino)

É preciso conscientização pública, ou melhor política. (A86, masculino)

Não se trata de uma conscientização puramente “moralizante¹²³”, mas, de uma identificação das inversões destes valores (conforme indicado pelos jovens) para que a conscientização possa surtir efeito no plano político como viés para a transformação social.

Tal situação também se refere às escolhas. Foracchi (1972) menciona que a simples possibilidade assegurada pela sociedade moderna aos jovens de poderem escolher o tipo de adulto no qual irão se converter é um desafio complexo, penoso para ser enfrentado com desenvoltura e sem sofrimento. A sociedade propõe opções que podem ser pobres, insatisfatórias e pouco diversificadas, mas não abre mão da premência da escolha. (FORACCHI, 1972, p. 33)

A liberdade de escolher é uma dádiva que para alguns pode ser considerada excessivamente pesada. Mesmo admitindo que esta liberdade seja efetiva e não meramente formal; que a escolha dentro dos

¹²³ “Moralizante” no sentido da existência do único fim pautado sob o julgamento das ações dos indivíduos.

limites sociais que a configuram possa ser razoavelmente livre, ela envolve uma decisão de destino pessoal. Alguns preferem não escolher, permanecem indefinidos e quase “profissionalmente” jovens, sem arcar com a rotina do enquadramento na existência adulta. (FORACCHI, 1972, p. 33)

Aqui as escolhas assumem uma dimensão mais ampla na vida dos jovens. São escolhas que podem se situar entre o dizer e o calar, o pacífico e o rebelde, a aceitação ou a negação. Já no contexto de sua formação escolar não é a toa que se compreende o quanto os jovens se encontram confusos em suas escolhas de formação escolar porque a obscuridade de suas escolhas ou desmotivação pelas mesmas se associam a sua alienação. Assim, não se trata de meras incertezas, mas, de insatisfações que refletem sob a ausência de uma formação humana integral que possa se distanciar da lógica da teoria do capital humano.

Sem dúvida a transição juvenil vive nos limites de uma sociabilidade atribuída pela persuasão ou coerção onde se vive um papel determinado, rebelde ou não. Desde a Grécia Antiga a sociedade tinha consciência do potencial da juventude na afirmação de seus princípios societários. Para isso, investia na educação do jovem porque via nele um ser em formação, que não estava pronto, um potencial numa sociedade que também era entendido em construção. (SOUSA, 1999, p. 24)

Essa construção do ser jovem toca nas questões de formação humana que passa pela via escolar. Um caminho que não vai ensinar o que é ser jovem porque esta tarefa já é inata aos indivíduos que naturalmente acompanham as transições de gerações (infância, juventude, adulto, idoso), por outro lado, os processos de formação que refletem nas escolhas do ser, requerem respaldo no contexto das opções dadas pela sociedade.

No que toca as questões mais pragmáticas de formação pelo Ensino Médio os jovens encontram-se confusos e inseguros em relação as suas escolhas. A falta de orientação e “apoio” institucional e familiar reforça uma condição estudantil de um relativo sofrimento e desmotivação pautadas nos processos de alienação. Já no sentido da vida juvenil, deparam-se diante de uma vida paradoxal situada entre a ausência de ação e o desejo pela mudança.

CONCLUSÕES

Ao considerar que *conclusion* (do latim)¹²⁴ quer dizer o fim e o desfecho chegamos num momento único de estabelecer as deduções sobre este trabalho desenvolvido ao longo de cinco anos. É, o momento de agregar sinteticamente e sistematicamente as reais intenções da pesquisa no sentido de evidenciar os avanços, as originalidades, as contribuições, as reflexões epistemológicas, sociológicas, filosóficas, históricas e políticas, bem como, apontar os resultados e a elucidação das teses – que partiram das hipóteses – para permitir um futuro diálogo com os trabalhos acadêmicos na área juventude, trabalho e educação.

Além disso, também se entende que um desfecho não quer dizer um encerramento, mas sim uma ponte para um novo começo. Ou seja, a busca pelo conhecimento se refere a uma construção que agrega infindavelmente uma maturação para pensarmos sobre as relações sociais, sobre a vida que podemos almejar, sobre os conflitos que não queremos, assim como, os conflitos que podemos escolher com e entre as gerações.

Partindo desta reflexão, destacamos que foram os gregos da antiguidade clássica que pensaram na educação das gerações jovens como um processo de formação humana integral. Este processo foi anunciado por eles pela palavra *paideia* que traz em seu significado inicial, conforme nos mostra Jaeder (1986) a “criação de meninos”¹²⁵.

Apesar de não haver um conceito ou reconhecimento sobre a juventude entre os gregos, havia uma nítida preocupação com as transições das gerações em que a fase etária “juvenil” era compreendida sob as mais amplas preocupações de formações marcadas pela passagem da infância a fase adulta.

Por isso, não se tratava de uma simples criação de meninos e meninas, pois, o que estava em questão era a preocupação com a formação humana onde, os sujeitos envolvidos nos processos educacionais eram vistos como sujeitos que inevitavelmente pertenciam a uma trajetória marcada por diferentes momentos geracionais (a criança, os meninos, os adultos e os idosos).

Eis, uma forma de reconhecer que a dinâmica das gerações vai demarcar trajetórias de dependências umas com as outras no sentido de

¹²⁴ FERREIRA, Antônio Gomes. **Dicionário de latim-português**. Porto: Porto Editora, 1983.

¹²⁵ *Paidos* em grego é criança. (Jaeder, 1986).

estabelecer uma dada formação humana que irá definir, na amplitude das relações sociais, um projeto de sociedade presente e futuro.

De fato, a educação moral do jovem grego resultava do contato direto da criança com o pedagogo, do jovem com o ancião, do menino com o adulto. Todos os mestres se uniam para dar à criança exemplo de dignidade de gestos e de maneiras, de polidez e elegância na conduta, de respeito pelas leis da cidade e pelos mais velhos. Eles ofereciam-se como modelos vivos dos quais as crianças se deviam aproximar através da imitação consciente e inconsciente, favorecida pela convivência constante. (JAEDER, 1986)

Por estas razões situemos aqui o que se quer dizer com uma educação integral ao dizer que a educação é um processo consciente de construção do conhecimento que, por sua vez, provém às bases para o exercício da ética e da cidadania, pois, o cidadão grego era parte integrante de uma sociedade coletiva, no sentido de que a educação não é propriedade de um ser individual; ela pertence à comunidade. O valor de um homem estava nas qualidades que ele dividia com toda a humanidade. (*ibidem*, p. 31)

Mas, os propósitos da atual sociedade estão distantes desta ampla formação humana dos sujeitos conforme anunciado pelos gregos da antiguidade clássica, o que nos permite dizer que não temos apenas um Ensino Médio que em seus números representam os jovens em suas categorias etárias, culturais e sociais, mas, jovens inseridos em diversos ensinamentos médios que trazem as marcas de uma educação básica fragmentada em seus propósitos de formação humana integral.

Por isso, quando destacamos a temática sobre juventude, trabalho e educação, inevitavelmente, tem-se em vista a sociedade que queremos para nossas gerações. Mas, quando deixamos de “pensar” nas gerações jovens relegamos a riqueza da dinâmica das gerações, as trocas materiais e simbólicas que elas estabelecem, os projetos e os valores morais que se quer de uma sociedade, bem como, fragmentamos no tempo e no espaço uma visão de relações sociais geracionais como se os adultos de hoje não fossem os jovens de ontem e os jovens de hoje não fossem os adultos do amanhã.

Neste caso, não é difícil constatar que temos aos nossos olhos um afunilamento de formação escolar que ao visar um trabalho pautado na competitividade e na individualidade se abre mão de qualquer propósito que possa pensar a sociedade cujo currículo escolar possa efetivamente pensar numa formação que preze pela coletividade, pelas condições históricas e culturais vividas por cada jovem, pelo conhecimento mediado e valorizado entre educador e educando.

A vivência escolar dos jovens é o preparo para a vivência nas relações de trabalho. E, por mais que possa haver uma valorização das experiências conquistadas no “chão da fábrica” os sujeitos jovens trazem em sua história a formação para uma dada “sociedade do conhecimento” cuja prerrogativa é a cruel valorização das competências e habilidades do indivíduo.

Eis uma problemática que permite interrogar como um jovem pode ser competente se não se encontra em condições concretas para exercer tal competência e como desenvolver habilidades se suas trajetórias foram marcadas por dificuldades de diferentes ordens seja na estrutura familiar, nos esclarecimentos sobre os estudos em sua vida, sobre o difícil acesso aos bens capitais simbólicos e materiais que o sistema impõe como “necessidades” para moldar e garantir as identidades juvenis.

Quando uma política neoliberal de educação anuncia que é necessário “*aprender a aprender*” certamente, traz esta entonação individualista, tecnicista e biologizante sobre os jovens que precisam saber se virar, saber viver, saber correr atrás de seus objetivos, saber fazer suas escolhas e tantos outros “saberes” que se joga nos ombros dos jovens como se agora é a hora de eles aflorarem suas autonomias, independentemente de suas trajetórias sofridas ou não, alienadas ou não, sufocadas ou não, impedidas ou não.

Ora, se os saberes não estiverem no plano da coletividade onde seja possível idealizarmos um projeto de sociedade em que o conhecimento possa ser visto como troca de saberes pautado na mediação entre governo e sociedade, professor e aluno, indivíduo e coletivo, local e global, história e cultura, gerações novas e gerações maduras, dificilmente poderá ser permitido um saber (científico ou não) que possa estar associado a um verdadeiro desenvolvimento humano.

Sendo assim, pensar nos jovens também se refere a um pensar no *desenvolvimento humano* tal como a perspectiva de Vygotsky (1991). Ou seja, o pressuposto básico é a ideia de que a constituição do ser humano se dá no encontro com o outro social reconhecendo que o desenvolvimento se dá ao longo do tempo num processo de construção mediante trocas do sujeito como o meio social. Neste processo o homem interfere de modo ativo sobre o mundo. A história como movimento contraditório constante do fazer humano, no qual a partir da base material, deve ser compreendida toda a produção humana. (VYGOTSKY, 1991, p. 97)

Ao termos uma perspectiva em que a história em sua dinamicidade orienta não apenas a sociedade, mas os sujeitos que nela

estão inseridos, os jovens também nos tem muito a dizer, porque são eles que irão transmitir e avaliar suas condições de vida, em especial aqui suas condições de vida estudantil que tem como foco a preparação para o mercado de trabalho.

Por isso, a **pergunta norte**, de cunho empírico, desta tese foi saber como o jovem estudante avalia a sua formação educativa durante o Ensino Médio e de que maneira ele reconhece uma formação alienada para uma sociedade competitiva e individualista?

Tal questionamento possibilitou discutir as concepções teóricas referentes à juventude moderna e a sua relação com o mundo da escola e do trabalho mantendo sempre em vista a crítica à *teoria do capital humano* que traz em sua base a reprodução das relações sociais sob a lógica de produção capitalista.

Com isso, evidenciamos que Theodore Schultz (1967) foi o idealista da teoria do capital humano e mostrou, pela ótica da economia da educação, a escola como uma indústria de preparo de mão de obra ao dizer que *educar significa, etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente*. Quer dizer que as pessoas devem estar preparadas para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e *por fim significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades a serviço da economia*. (SCHULTZ 1973. p. 18)

A teoria do capital humano em nada tem a ver com uma teoria que toca nas relações humanas. Ou seja, o “capital humano” distorce o significado de humano porque não pensa numa relação social coletiva e emancipatória, ao contrário, o humano se torna uma “máquina” de habilidades e competências cognitivas adquiridas pela via educacional para atender as demandas ocupacionais de mercado de trabalho.

A partir dos anos 60 esta visão tomou corpo e invadiu as propostas pedagógicas, os currículos e as demais intenções das políticas neoliberais da educação. Os jovens estavam gradativamente e sutilmente incorporados nas políticas educacionais, mas, no contexto dos debates teóricos não se falava em juventude por esta ótica, apenas estava criando uma arena política em que a juventude ocuparia na virada do milênio uma ocupação crucial no contexto das políticas públicas educacionais, principalmente aquelas referentes à profissionalização e a “inclusão social”.

Neste sentido, a principal **tese de cunho teórico**, desenvolvida ao longo deste trabalho à luz dos estudos teóricos e empíricos, traz o apontamento abaixo, que será mais adiante explicitado na articulação com as demais teses empíricas e metodológicas:

A juventude passou, na virada deste novo milênio, a ser tratada em suas especificidades como a principal protagonista da teoria do capital humano permitindo a entrada do capital humano juvenil.

Por um lado, nem Schultz e nem os demais críticos da teoria do capital humano problematizam a condição da juventude como objeto de estudo, por outro lado, as teorias sobre a juventude, inclusive a sociologia da juventude, também não trazem a tônica o debate crítico do capital humano, a não ser em casos esporádicos como complemento às discussões críticas ou não críticas.

Com isso, situemos aqui dois pontos de vista que parecem ser complementares, mas, que representam uma contradição. Vejamos, a história dos jovens conforme discutido neste trabalho apresenta uma trajetória em que a educação e o trabalho são montados pela ótica do “capital humano” no seu sentido prático e político, mas, não se reconhece “oficialmente” e nem se toca no assunto, do “capital humano juvenil” no contexto acadêmico.

Partindo do pressuposto que as ciências sociais objetivam acompanhar as realidades históricas, políticas, sociais e econômicas em suas diferentes áreas há aqui uma lacuna, no contexto da sociologia da juventude que não associa estas ideologias voltadas para a juventude.

Então, se tem um propósito histórico de educação voltado para os jovens que em alguns momentos se evidencia nitidamente uma política educacional cujo principal alvo é o seu “capital humano”. Esta política está associada aos propósitos de formação que se dissolvem no todo social e no todo da educação sem elucidar um tratamento específico as gerações jovens.

Porém, há que se perceber que este “todo” não toca efetivamente no todo das diferentes gerações quando se tem em vista as necessidades específicas de formação escolar de uma dada juventude que é vista como protagonista nas transições da escola para o trabalho.

Tais políticas e iniciativas em sua conjuntura mais ampla foram ganhando consistência apenas na virada do novo milênio onde as políticas neoliberais anunciam a necessidade de ações que possam focar as especificidades dos trabalhadores. Neste momento a juventude entra em cena, não mais timidamente ou gradativamente, mas com ênfase do que se quer dela e o que se espera dela para atender as demandas de mercado de trabalho.

Com isso, no Brasil a partida para a profissionalização dos jovens se dá justamente com a sua inserção no Ensino Médio, considerando que nesta fase é comum ter em vista a busca pelo diploma e pela transição a uma nova fase de vida seja pela via da continuidade dos estudos, pela

negação da continuidade ou pelo encerramento da fase de vida estudantil.

Dias Sobrinho e Goergen (2006, p. 38) destacam que não se trata de desconsiderar a importância de capacitação profissional quando se considerada como um valor público e pessoal, como parte da formação integral, de modo que é também por este princípio que se orientam os objetivos fundamentais da sociedade democrática. O que não pode ocorrer, contudo, é a limitação da formação profissional à capacitação técnica e sua associação ao progresso individual da propriedade privada, o que suporia a submissão incondicional às determinações do mercado. (*apud* BRITO 2008, p. 780)

Para Foracchi (1965) os estudantes imputam ao profissional e aos interesses que ele representa enquanto manifestação da classe, a responsabilidade pelos obstáculos e barreiras que encontra para a consecução das suas aspirações de carreiras, já redefinidas em termos de uma imagem realista da profissão. (FORACCHI, 1965, p. 192)

Apoiada em Mannheim, a autora destaca que:

[...] a profissão é, assim, percebida no contexto social que a engendra e ao qual deve atender. Seus atributos criadores ficam como que esterilizados ao contato dessa realidade à qual devem submeter-se, nem que seja por imperativo de sobrevivência ou, pelo menos, por necessidade de ajustamento. (FORACCHI, 1965, p. 200)

Mas, as necessidades de “ajustamento” não levam em conta a realidade mais ampla da juventude neste processo. Ao trazermos um único objetivo de cunho teórico que visa *debater as contradições presentes na teoria do capital humano tendo como foco as suas implicações na formação dos jovens do Ensino Médio* tendo em vista *as evidências estatísticas*, não se tornou surpresa revelar as contradições entre a teoria do capital humano e a realidade que evidencia a vulnerabilidade dos jovens.

Por outro lado, a surpresa está posta quando temos indicadores sociais que escancaram uma realidade vulnerável aos jovens (sobre a violência, drogas, criminalidade, evasão escolar, trabalho, entre outros) de modo que seja ofuscada com tanta naturalidade.

Digamos naturalidade, porque estes dados não são levados em consideração pelo Estado e demais órgãos privados que financiam as pesquisas estatísticas. Se fossem teríamos ao contrário do aumento crescente destas vulnerabilidades uma redução mais drástica destas situações e condições que cercam o universo juvenil.

Se os jovens fossem um capital no sentido que o capitalismo almeja – o da valorização de sua mera força braçal e intelectual de

trabalho pela via escolar – os indicadores sociais seriam uma das primeiras pautas de preocupação, mas como não são, só nos resta compreender os dados como uma denúncia da falha e do colapso da própria teoria do capital humano.

Por isso, falamos em teorias (do capital humano), pois na prática ela existe como uma intencionalidade que está condizente a desvalorização de uma formação integral assim como, encontra-se capenga em seus propósitos de criação de “robôs humanos motivados” para a reprodução do capital pela força de trabalho humano jovem e não jovem.

Ou seja, o “capital humano juvenil” assume uma dupla crítica: a dos seus propósitos teóricos que não condizem com uma formação humana integral e a da sua aplicabilidade prática na vida dos jovens, pois, embora, tenha força em seus meios é fraca em seus fins quando se quer consegue a busca pela excelência de um dado “atendimento” que esteja à mercê do capital e do mercado de trabalho.

Com isso, contraditoriamente urge um colapso que funciona para o mercado de um modo ainda muito fragmentado, uma vez que as crises no trabalho também podem refletir como crises econômicas. Neste caso não é necessário adentrar neste universo de debates, mas indicar uma metáfora que não representa uma “cegueira” de intenções voltadas aos jovens, mas, sim uma “tontura caótica” em que se valoriza em primeiro topo a sociedade do dinheiro, sem realmente saber o que se quer com este poder e para onde se quer chegar.

E, ao nos perguntar o porquê da ausência de um debate teórico que possa compreender esta dinamicidade teórica sobre o “capital humano juvenil” se traz aqui uma segunda **tese de cunho metodológico**, cuja proposta é “lançar” um debate para discutir uma epistemologia da juventude sobre a ótica do método histórico dialético materialista, onde:

Os jovens são uma categoria de conteúdo onde as suas especificidades de vida estão relacionadas com um todo social de modo dialético e materialista; compreender a história dos jovens é compreender as suas necessidades do presente, é permitir um olhar crítico sobre suas condições concretas de vida.

Apesar de não se tratar de uma pesquisa que traz como objetivo principal uma discussão epistemológica da juventude, julgamos necessário situar esta perspectiva no contexto das proposições deste trabalho. Uma perspectiva que intercruza todas as análises sobre os temas e questões em que a juventude esteja em pauta: a educação pública dos jovens de Ensino Médio, a expectativas de inserção para o mercado de trabalho por parte dos jovens, as dualidades de formação no

Ensino Médio entre educação geral ou técnica, as contradições no currículo escolar, as denúncias dos dados estatísticos que revelam as vulnerabilidades juvenis, entre outros.

Desta forma, as duas teses teóricas e metodológicas estão presentes na transversalidade das discussões que segue a trajetória do teórico ao empírico de modo dialético no sentido de uma complementaridade entre o todo e a parte, o sujeito e o objeto, o micro e o macro.

Neste contexto, a visão histórica que se enfatiza é a história dos homens e das mulheres jovens e não jovens. Uma história em que os sujeitos possam idealizar uma vida emancipada das mais fortes amarras que alienam nossas condições de vida, seja pela via da escola, seja pela via do trabalho.

Desprender-se das amarras da alienação é um problema da vida moderna que não é o mesmo que desprender-se da formação humana escolar para o trabalho. Pois, quando é possível vislumbrar um trabalho para os jovens como princípio educativo certamente haverá trajetórias que amenizam as incertezas e alienações porque a competição não seria uma condição de formação para um dado capital humano.

Por isso, o trabalho evidenciou o surgimento da juventude num dado momento histórico do século XX de plena expansão do capitalismo. Uma expansão desenfreada em que foi se criando e fortalecendo novos parâmetros de formação humana presentes num currículo nacional.

Um currículo que não é neutro, mas carregado de tensões que visam “uma sociedade do conhecimento” onde a técnica e a pesquisa são tomadas de frente para o capital humano juvenil. Neste caso, a premissa volta-se para o progresso da nação e para um ensino público que possa contemplar a mão de obra especializada ou semialfabetizada dos jovens que aderem, em uma dada condição de vida, ao “chão da fábrica”.

Eis, um dos pontos que requer um olhar atento ao que pode ser singelo quando se repete a tecla dos dominados ou a tecla de uma escola dualista no sentido de estar a mercê da reprodução capitalista. Quer dizer, que não se trata de uma redução analítica e simplista a um princípio dualista, mas uma tomada de reconhecimento e ponto de partida crítico para estarmos aptos para compreender a complexidade das relações que cercam o universo dos jovens em suas formações de vida, bem como os reflexos destas formações no todo social.

Buscar estas especificidades de modo que possa ser possível evidenciar as trajetórias históricas dos jovens na modernidade tendo em

vista as políticas educacionais que zelam por uma dada profissão em que o trabalhador esteja ou não alienado as suas funções laborais é um dos desafios de todo cientista social que propõe investigar as contradições de vida e as necessidades de mudanças que partem destas mesmas contradições, especialmente, quando se tem em vista a dinâmica das gerações no seio do capitalismo.

A partir disso, podemos requerer novas relações sociais distantes de uma realidade alienada ao trabalho e próximas a uma realidade em que o desenvolvimento humano esteja associado à formação de jovens que trazem em sua base educativa a necessidade de novos projetos de sociedade que possam ser suportáveis por todos.

Ora, desde os tempos industriais a alienação se intensifica cada vez mais. Pois, se for para apontarmos uma diferença nesta dinâmica a única que vemos é aquela alienação que tomou uma amplitude maior no tempo e no espaço ao invadir o mundo simbólico, as culturas, o meio ambiente, as subjetividades, anunciando, com isso, a decadência nas relações humanas entre os homens e a natureza, e por outro lado, fortalecendo a lógica do lucro e do individualismo em nome da economia.

Será que vamos saturar ou cegar pelas qualidades de vida que temos em nossas relações e em nosso meio? Se não temos uma valorização na base educativa que traga condições para nos orientarmos ou optarmos pelo que comemos, bebemos, consumimos, poluímos... imaginemos o que será transmitido aos jovens? Como falar ou agir diferente?

São questões conclusivas e reflexivas que não interessam apenas a uma base popular, mas, que também deveria interessar aos detentores de capital no sentido de permitir ampliar a lupa das relações sociais para além de uma sociedade adultocêntrica que acredita que a panaceia para a decadência das sociedades esteja fechada num universo adulto com medidas corretivas e políticas públicas ou econômicas fragmentadas dos propósitos que visa atender os jovens (e também as crianças) em sua integralidade humana.

Ou então, o que é pior ainda, medidas fragmentas, assistencialistas e focalizadas no universo juvenil sem que haja um projeto amplo de educação e trabalho voltado para as condições histórica dos sujeitos jovens, suas necessidades que se diluem no todo social, seus valores éticos e morais, sua cidadania na via dos direitos humanos e a visão da educação como um bem público cujo fim de formação esteja pautado nos princípios da coletividade e da solidariedade.

Em virtude disto, ouvir os jovens tem sido um lema deste trabalho e por isso anunciamos uma terceira **tese de cunho empírico**:

Os jovens estudantes do Ensino Médio encontram-se alienados em seus processos de formação escolar e em seu preparo para inserção no mercado de trabalho onde se exige uma autonomia para aprender, mas, não se possibilita nenhuma autonomia para viver.

A entrada na pesquisa empírica revelou não apenas a confirmação das hipóteses referente à alienação dos jovens estudantes, mas ampliou a tese da alienação para as relações que tocam na ausência da autonomia para viver, no sentido de possibilitar liberdades de escolhas para seus projetos de vida e para uma vivência estudantil coerente com estes projetos. Neste momento, foi possível articular as discussões teóricas sobre o estudo como forma de trabalho com a alienação deste trabalho imaterial.

A entrada nas escolas públicas foi crucial para um mapeamento sobre as reais condições de vida destes estudantes em relação aos aspectos de formação escolar e profissional que se dividiu entre os jovens que estudam em escolas de formação básica da rede estadual e os jovens das escolas técnicas da rede federal (IFSCs).

As situações que revelam as condições do exercício da autonomia dos estudantes vêm à tona quando se associa nestas escolas as condições sobre as desmotivações dos jovens em relação ao estudo e ao trabalho, a falta de clareza de suas escolhas de formação média e da incoerência entre suas expectativas presentes e futuras.

Além disso, o Ensino Médio público também incorpora as regras impostas pela teoria do capital humano juvenil, de uma maneira mais perversa que as escolas privadas quando se verifica pela via do bem público as precariedades da educação básica e o imediatismo de formação técnica especializada.

No entanto, o mercado quer autonomia por parte dos jovens, independentemente de suas trajetórias de vida e de estudantes. Este modelo de autonomia está associado à busca pelos “saberes” que atendem as demandas profissionais de mão de obra especializada pelo prosseguimento dos estudos e pelo primeiro emprego no setor de serviços, comércio ou de indústrias que possam abarcar os jovens com formação básica e formação técnica.

Mas, a autonomia que os jovens querem é aquela que está associada ao fazer condizente às suas expectativas de vida. Expectativas que possam abarcar um mínimo de clareza e segurança para suas escolhas de inserção profissional ou que possam estar associadas a um

currículo condizente com a preocupação dos valores morais e éticos da sociedade, bem como, com suas trajetórias históricas e culturais.

Ao tomarmos como base a etimologia da palavra autonomia veremos que ela se refere à condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural que determina por si mesma a lei à qual se submete. Assim, a autonomia é "condição", que se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, pois ela se refere ao poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. (ZATTI, 2007)¹²⁶

Sobre este ponto de vista compreendemos que os jovens não pretendem determinar uma lei que os mesmos não sejam capazes de realizar. Neste sentido, o pensar autônomo precisa ser também um fazer autônomo. Este fazer está posto no estudo dos jovens como forma de trabalho e posteriormente nas atuações profissionais.

Por isso, quando buscarmos verificar de que forma os jovens avaliam sua situação de estudantes do Ensino Médio (básico ou técnico), em relação às expectativas de formação profissional para o trabalho e formação humana integral, levamos em consideração as vulnerabilidades, conflitos e alienações inerentes a sua condição de estudante.

A partir daí trilhou-se o desafio de buscamos averiguar a crítica por parte dos jovens, porém, verificou-se que não era preciso partir do questionamento se havia uma crítica por parte dos jovens, mas sim qual a crítica existente nos jovens?

Quer dizer que os jovens não são meros receptores de uma dada realidade no contexto em que se tratava de averiguar sua aceitabilidade com uma dada sociedade. E, a partir daí foi possível buscar em que momentos a crítica à sociedade representava uma crítica a teoria do capital humano.

E, como a teoria do “capital humano” não se encontra esclarecida para os jovens a pesquisa atentou-se para a identificação da crítica referente à suas condições de vida estudantil, o preparo para o mercado de trabalho, a relação crítica com a sociedade e com os valores sociais voltados para a competitividade e a individualidade.

¹²⁶ Apesar do conceito autonomia ter sido definido e adquirido centralidade na modernidade, especialmente com Kant, já no pensamento grego era desenvolvida uma noção de autonomia. Ao longo da história essa noção vai adquirindo significados diferentes e, assim, vai sendo elaborada. Por isso, para entendermos a concepção de autonomia de um autor, precisamos olhar a qual heteronomia ele se opôs e o contexto histórico e teórico que o envolvia. (ZATTI, 2007)

Até então não se tem muitas surpresas para além do que a crítica das teorias da educação vem debatendo. Mas, aos poucos é possível destacar as especificidades do debate e da pesquisa que evidenciam as constatações dos próprios jovens quando se verifica que eles não alegam a insignificância da escola, ao contrário, questionam para que ela serve, com que propósito e em que contexto histórico e político.

Tomando como base a amplitude dos temas críticos elencados pelos jovens estudantes de Ensino Médio os três temas mais criticados pelos jovens foram colocados na seguinte ordem: precariedade da educação, precariedade na política e desmotivação pelos estudos.

Estes temas foram indicados em perguntas abertas no total de 506 questionários. Um dado que indica denúncias estabelecidas no plano da formação humana, da política e dos sujeitos. E, é na fala coletada pelos grupos focais que se verificou como tais questões encontram-se articuladas, uma vez que, se tem uma ênfase sobre as desmotivações dos jovens estudantes em relação as suas condições de vida estudantil no momento presente.

Neste caso não entendemos como uma desmotivação posta no plano da *psique* dos jovens estudantes, mas sim nas suas relações sociais com a escola e com a sociedade, onde foi revelado pela tese da alienação dos jovens estudantes que os mesmos estranham-se como estudantes e estranham o estudo como um trabalho imaterial.

Desta forma, a alienação do trabalhador em seu produto significa não somente que seu trabalho se converte em um objeto, em uma existência estranha, mas que existe fora dele, independente, estranho que se converte em um poder independente frente a ele, que a vida que emprestou ao objeto o enfrenta como uma coisa estranha e hostil. (MÉSZÁROS, 1981, p.16)

No caso do estudo como forma de trabalho é nítido este estranhamento posto entre o jovem e o trabalho imaterial. O ato de ir à escola, pegar ônibus, cumprir horário, executar tarefas, não se restringe apenas a avaliação de um dado rendimento escolar, mas se amplia para suas vidas, para seus projetos, para suas expectativas.

Falando em expectativas os jovens trazem suas críticas a uma realidade escolar fragmentada em seus propósitos de formação humana de modo que se desencantam com o estudo escolar e se apegam a ele apenas como obrigação, porém, ao falar de suas vidas enquanto jovens que se desprendem da vida estudantil é possível perceber seus entusiasmos e alegrias típicos de uma fase de vida que vive um momento imediato sem ter nada a perder.

E, ao adentrar no mundo dos entusiasmos vividos pelos grupos juvenis vemos as liberdades limitadas postas pelos descompromissos e pela simples vontade de mostrar como vivem a sua juventude diante de uma instituição escolar que disciplina seus ímpetos e limita suas expectativas.

Desta forma, as pressões e a corrida competitiva cegam as reais intenções de formação escolar quando os jovens não sabem ao certo porque estão ali se não for pela corrida aos postos de trabalho que possam demarcar uma dada profissão e garantir o desprendimento de sua moratória social.

Tal questão se relaciona com o que Cardoso & Sampaio (1994, p. 32) indicam quando o estudo e o trabalho podem convergir para um esforço de *“auto-consistência da personalidade humana do estudante, em termos de auto-superação para a autonomia plena (...)”*; todavia, existem casos em que o estudo aliado ao trabalho poderia traduzir-se em rotina, em dispersão interior, em mediocridade e desencanto, chegando mesmo à frustração de ambas as condutas do comportamento estudantil, provocando stress, pré-neuroses com a possível perda da substância de ambas as atividades no fenômeno decepcionante da evasão escolar.

Marialice Foracchi já havia dito em seus estudos que ser estudante, para o jovem, representa um momento definitivo de descoberta da vida e da história. (Foracchi 1965, p. 14). Mas, ao falar da vida e da história dos jovens requer que se fale das descobertas de sua vida. E, uma das descobertas mais cruciais para a juventude se relaciona com a sua própria formação, que vai das escolhas às atuações incertas, num contínuo de construção e desconstrução do *“vir-a-ser”*.

Por isso, os jovens alegam que a escola precisa ensinar a viver. Este ensinar a viver toca na sua formação humana integral e também toca num tempo mais presente nas suas escolhas profissionais e nos esclarecimentos que eles têm sobre estas escolhas.

Aqui situa o último objetivo específico da pesquisa que foi verificar o grau de esclarecimento sobre as escolhas de formação escolar e profissional dos jovens, de Ensino Médio, atentando para as possíveis dicotomias existentes entre formação integral e formação técnica profissionalizante.

Com isso, destacamos que não há uma única opção de Ensino Médio em nosso sistema escolar, não há apenas um caminho de formação escolar média, mas sim opções que no próprio ensino público se diferenciam entre Ensino Médio diurno e noturno, técnico e básico, federal ou estadual, integral ou semi-integral, com projetos ou sem projetos, presencial ou a distância, de curta duração ou de longa, enfim.

Mesmo que o universo da pesquisa tenha focado o Ensino Médio público diurno de formação básica e técnica foi possível verificar neste contexto a falta de esclarecimentos sobre as opções de Ensino Médio herdadas desde o Ensino Fundamental.

Sendo assim, os jovens do ensino integrado das escolas de formação técnica (IFSCs) na Grande Florianópolis demonstraram viver uma fase estudantil carregada de pressão e desmotivação, sendo que as únicas razões que os fazem manter na escola é a crença numa empregabilidade mais garantida devido a especialização técnica do Ensino Médio.

Já para os jovens da educação básica da rede do estado o quesito para uma rápida inserção ao mercado de trabalho é mais distante em relação aos jovens do ensino integrado de modo que a transição para a fase adulta também é percebida de maneira mais prolongada.

Quer dizer, os jovens do ensino básico – público e diurno – vivem uma apatia generalizada sobre seus processos de formação escolar, voltados tanto para o mercado de trabalho quanto para a sociedade e sua vida humana como um todo. Eles não apenas negam a condição de vida estudantil como negam o modelo educacional e profissional que a sociedade lhes impõe.

Porém, transversalmente aflora um entusiasmo pautado na esperança e nos modos de ser jovem. Ao denunciarem as falhas e o descaso com o ensino público da rede estadual também enaltecem seus ânimos não pela suas amarras com o estudo e o trabalho, mas pela sua própria condição de simplesmente “ser jovem” e não adulto. Enquanto isso, os jovens do ensino integrado se veem mais próximos da transição para a vida adulta, explicitando uma compenetração na instituição escolar que carrega ares de concentração, responsabilidade onde quietamente avaliam sua condição estudantil.

Por isso, evidenciamos uma questão que deve ser diferenciada: a motivação para a vida juvenil e para a vida juvenil estudantil. Embora percebemos que a vida estudantil destes jovens é indissociável de sua vida juvenil em alguns momentos se verifica a busca pelo desprendimento com os estudos que visam o mero individualismo e que não abrem espaços para novas formas de sociabilidades.

Sendo assim, ao ter como enfoque as expectativas de vida dos jovens para o trabalho, também se verifica, no contexto do ensino integrado, um processo de formação escolar carregado de indecisões, pois mesmo diante de uma possibilidade concreta de empregabilidade como técnicos formados para ingressarem diretamente no mercado de

trabalho muitos ainda têm como foco o vestibular como meio de ingressar numa faculdade assim que se formarem com técnicos.

As escolhas pelos cursos técnicos se justificam pelas boas referências da instituição seja para o trabalho seja para o vestibular. Por outro lado, os estudantes do ensino básico pretendem fazer um curso técnico e não, necessariamente, um vestibular para uma universidade. Este é um dado que revela a falta de orientação de escolhas para cursar o Ensino Médio na Grande Florianópolis.

Enquanto os alunos da rede básica destacam a precariedade do ensino e falta de preparação para a vida os jovens do ensino integrado destacam as desmotivações e as pressões da vida estudantil voltada para o mercado de trabalho. Neste caso, a desmotivação por um ou outro motivo permanece para a grande maioria dos jovens.

Estes aspectos remontam ao fracasso da teoria do capital humano cujo viés de “investimento” em educação se volta para a economia capitalista. A tese da alienação corresponde à hipótese que indica a existência do embate entre o processo de adultização do jovem diante da imposição das escolhas a partir das definições e exigências sociais pautadas na lógica da teoria do capital humano quando se tem em vista um ensino público voltado apenas para “adestrar” os jovens para os diversos “chãos de fábrica”.

Mas, ao contrário disto, compreendemos que as escolhas sofrem inspirações desde a infância e, é no despontar da juventude que podemos falar de um processo de formação voltado para a busca de uma profissão futura ou para a própria formação humana. Estes processos envolvem múltiplos aspectos, como, a influência do Estado e da família; a formação escolar, a inserção no mercado de trabalho; os conflitos de identidades. São processos marcados por momentos de transição, formação e transformação da juventude brasileira.

Aqui, cabe lembrar que o ajustamento indicado por Frigotto (1999) no plano estrutural deve estar associado à condição do sujeito. Neste caso, urge a necessidade de estarmos atentos criticamente ao chamado processo de “invisibilidade” da juventude no interior das instituições escolares.

Para Sousa (2002) poderíamos afirmar que há uma "insurgência juvenil" contra o instituído questionadora do valor da política moderna considerada oposta ao discernimento uma vez que transformada no exercício da esperteza e do cinismo. Há uma tendência crescente ao descrédito institucional e na incapacidade da democracia representativa nos interior das instituições só afirmam sua incapacidade de convencimento. Ao tratar do tema sobre as ações coletivas juvenis, a

autora percebe que a presença institucionalizada crítica dos jovens pode ser fundamental para a renovação institucional da sociedade, mas, isto só vai ocorrer se houver um **questionamento interno** a respeito do que se pretende dos jovens e a **liberdade de ouvi-los** sobre o que eles querem dela. As instituições, porém, não contestam a sociedade, pelo contrário, afirmam-se nela, o que não lhes permite pensar o pensamento que a orienta. (SOUSA, 2002, p. 32, *grifo da autora*)

Dentre os impactos que esta visão míope da escola – que não vê o jovem que há para além do aluno – pode causar estão a ruptura da comunicação entre as diferentes gerações e a dificuldade da construção da identificação dos jovens alunos com a instituição escolar. O reconhecimento de que a condição de jovem precede a condição de aluno e de que ambas estão intimamente ligadas poderia ser o primeiro passo a ser dado pela escola em direção à visibilidade da juventude no espaço escolar e à transformação de seus alunos em jovens alunos. (CAMACHO, 2004, p. 340)

E, ao falar destas especificidades também toquemos nas especificidades sobre o gênero dos jovens estudantes. Os dados chamaram atenção sobre a discrepância que os jovens do sexo masculino apresentam em relação à descrença e apatia sobre os estudos, inclusive sobre seus projetos de vida cujo desejo de atuação profissional é aquele que está associado às profissões de sua família.

Por outro lado, as jovens do sexo feminino, evidenciam maior seriedade e cobrança com estudos e, mesmo que reconhecem estar alienadas, veem a necessidade de enfrentar o mercado competitivo e projetar para suas vidas um rápido desvinculamento e independência com sua família. Já no caso do envolvimento com a família observou-se que as jovens do sexo feminino tiveram menos orientações para suas escolhas de Ensino Médio do que os jovens do sexo masculino.

Contudo, ao indicarmos os caminhos que denunciam a alienação juvenil e o colapso do “capital humano juvenil” na sua extensão com a escola e mundo do trabalho, conforme a perspectiva histórica crítica assumimos não somente a importância do trabalho como princípio educativo, com também, não relegamos a importância das apropriações dos saberes científicos na formação humana dos jovens.

Assim, como a escola não é o problema e sim o que se faz dela, ao conhecimento científico também nos interessa saber o que se quer com ele. Se o rigor nas aprendizagens assume uma dada importância para a história dos homens e das mulheres há que se perguntar por que os modelos vigentes não “funcionam” ou porque os jovens nos dizem

que os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem?

Aqui há uma necessidade **realista**, no sentido de deparar-se sob um atual *status quo* para indicar como um ponto de partida, repetimos: ponto de partida, o alerta crítico para toda a raça humana, inclusive, detentores de grandes capitais econômicos, ao dizermos que a crise de formação dos jovens está posta e bem anunciada e, por isso, numa situação imediata a necessidade de indicar um primeiro direcionamento de um estado capitalista que não se restrinja apenas a educação como um princípio dualista de reprodução do capital pela via escola – trabalho, mas que possa abarcar a amplitude desta realidade de reprodução por um Estado que conglomera seus fins econômicos aos fins sociais, políticos, culturais e ambientais, ausente de um cinismo democrático estabelecido pelas políticas do *welfare state*.

Então, ao fazermos ciência ou pesquisa nesta temática (juventude, trabalho e educação) também há o reconhecimento de que se tenha um retorno que possa incluir “reflexões e reflexões” para o presente e para o futuro. E, é certo que ambos os tempos se relacionam quando vemos no presente uma impotência nos propósitos do capital e atenções para estarmos transformando o que não está dando certo.

Em outras palavras, isso vale aos detentores de capital quando não está dando certo este ofuscamento das reais condições de vida dos jovens. A apatia pelos estudos, as incertezas de vida e as alienações não repercutem apenas nas evasões escolares, nas drogas, na sociedade violenta, mas, repercute no que o capitalismo mais valoriza e depende: as forças de trabalho humano.

Diante disto, não é surpresa o que os jovens nos dizem, com muita consistência, que já sobram vagas no mercado de trabalho, que há escassez de serviço braçal, e que as domésticas estão ganhando mais do que quem possui curso superior, justamente num contexto global de crises econômicas.

Os programas e projetos¹²⁷ que visam expandir as escolas de cursos técnicos não irão corresponder a estas mudanças (de crises) porque não se trata apenas de falta de “qualificação humana”. A problemática está nas condições de vida dos sujeitos, especialmente as gerações mais jovens que não se reconhecem em suas condições de sujeito trabalhador e que são confinados a uma vida alienada.

¹²⁷ Pronatec, Projovem, Proep.

Não se trata apenas de cansarmos de falarmos sobre um sujeito coletivo, um sujeito de trajetórias, ou de um indivíduo que possa se tornar um sujeito ativo na sociedade porque também mergulharmos em busca de uma realidade que condiz com nossas vidas, com nossos projetos, com nossos filhos, com nossas gerações, com nossos espíritos e com nossa história.

Diante disto, também indicamos necessidades de um Estado ampliado, tal como queira Gramsci (2000), para que na nossa realidade brasileira possam partir de uma conjuntura política e econômica no sentido de urgir pela ampliação do investimento em educação superando seu patamar atual de 4,5% do PIB para uma proximidade mínima de 7%. Com isso, é possível investir em programas e projetos curriculares cujas pautas possam estar sendo pontuadas para o reconhecimento das especificidades da juventude brasileira e suas reais condições históricas e culturais perante as propostas de educação básica, científica e tecnológica.

Estas indicações, porém, não podem ser vistas como um reforço a teoria do capital humano. Embora parta da base do investimento (ainda que necessário) torna-se necessário percorrer outros meios e fins que visem à formação de seres humanos plenamente cultos e conhecedores da história concreta dos homens.

Contudo, não há como negar que as verbas financeiras assumem um papel importante sobre a estrutura educacional do país, no entanto, a problemática que se tem travado, até então, está sob o mito de que basta investir para garantir uma educação plena. Eis um dos pontos complexos, pois, de um lado, tem-se uma visão distorcida da importância dos investimentos e, de outro lado, o que se faz, como e para quem se investe em educação? Qual a prioridade em torno destes investimentos?

A prioridade de investimento deve estar na escola pública de modo que se considere como um verdadeiro “bem público” e que esteja de acordo com a valorização dos sujeitos nela envolvidos (estudantes, professores, funcionários e comunidade) e não apenas números que possam indicar algum avanço.

Um olhar atento a esta realidade é aquele em que não se convence quando dizem que é o estudante que faz a escola independente do que a escola pode fazer por ele. Ora, não há como acreditar que professores mal pagos, desanimados com a vida irão transmitir “vontades de vida” vontades para o próprio “capital humano juvenil”. Como os jovens poderão sentir motivados se o cimento da parede da escola está caindo? Ou se os valores democráticos de uma sociedade não estão sendo

respeitado nem durante as lutas grevistas que reivindicam o que está na lei?

Além disso, os investimentos em educação muitas vezes levam em conta o jovem como um problema social. Isto é, muito diferente de perceber que os jovens possuem problemas ao invés de ser o problema. Esta dimensão dos problemas são desafios para repensar as condições que os jovens se encontram como estudantes, no sentido de buscar políticas que correspondam as suas necessidades de vida.

Quando se trata de discutirmos políticas públicas educacionais para os jovens, tem em vista a necessidade de considerar as especificidades deste público no conjunto estrutural da educação. Por isso, a importância de articulação das necessidades que tocam a estrutura educacional como um todo com as especificidades dos jovens estudantes.

Quer dizer, se por um lado, há a necessidade de um investimento na educação como um bem público, por outro as políticas públicas educacionais podem estar incluindo programas que visam à orientação profissional destes jovens, seja para a formação geral ou para a formação tecnológica que devem começar nas séries finais do Ensino Fundamental; projetos de orientação profissional sobre as finalidades do vestibular com fins de amenizar as angústias e incertezas sobre as futuras profissões; incentivos financeiros para aquisição de livros e materiais eletrônicos, transporte, alimentação; projetos que possam agregar as artes, o lazer e o esporte.

Estas proposições também visam compreender as identidades do Ensino Médio, noturno, diurno, público, privado, urbano, rural, ensino integral ou parcial sobre um constante diálogo com as teorias sobre juventude que podem estar presentes na grade curricular dos cursos de licenciaturas, nos projetos políticos pedagógicos das escolas, nos cursos de capacitação, e como conteúdo transversal no Ensino Médio, visando com isso adentrar no universo juvenil, compreender suas vidas e suas alienações e também permitir que eles possam refletir sobre suas condições de jovens estudantes e não apenas estudantes.

Então, para finalizar estas páginas, Zé Ramalho canta em uma de suas músicas “*eh, ho, vida de gado, povo marcado, povo feliz*”¹²⁸. A passagem deste refrão permite acrescentar no desfecho desta conclusão às contradições de vida entre o sujeito jovem e a estrutura. Os jovens encontram-se numa condição de vida marcada por um processo dialético

¹²⁸ Zé Ramalho, Admirável Gado Novo, letra da música em anexo.

de negação e afirmação no sentido de negar o instituído e afirmar suas identidades. Negam quando reconhecem os processos de alienação, suas vidas desmotivadas, suas críticas entoadas. Mas, também aceitam suas identidades de jovens que têm a oportunidade de viver uma vida de entusiasmos apostando nas mudanças e nas esperanças.

Embora Zé Ramalho não aborde a juventude em sua letra, elucida-se aqui uma relação quando se é possível dizer que os jovens *sonham com melhores tempos...* e, por suas críticas *também veem este mundo se acabar*. A vida de gado nos remete aos tempos de senzala na época da escravidão quando os homens eram escravizados. Assim como, o gado era um animal domesticado também era confinado a carregar seu fardo em baixo de sol ou chuva. Com a modernização os gados cederam espaço às máquinas e tomaram como destino as pastagens para servirem de alimentos ao homem. Porém, o homem ao invés de assumir uma nova vida assumiu uma vida de gado em tempos modernos.

A juventude, por sua vez, por mais que vive uma vida conspirando liberdades infinitas quando constrói suas relações com a escola e o trabalho contempla sua vida numa cela, e como um “povo” marcado (pela história) ainda é um “povo” feliz. O “povo” jovem quem nos diz, com isso, pelas suas distopias veem *que não voam e nem se pode flutuar* pelas suas utopias. Por isso, quando indicam suas críticas ao “capital humano”, mesmo que indiretamente, tentam fugir da ignorância, mas *apesar de tudo vivem tão perto dela*, porque não sobrou e não sobram outros caminhos a não ser o da rebeldia interna que nega o consenso e pede a qualquer hora para ser alimentada pela vontade da mudança, cuja saída ainda está na esperança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABRAMO, Helena. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo**. In: ABRAMO, Helena W. & BRANCO, Pedro Paulo M. (org.). Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005.
- ALMEIDA, Alcides Vieira de. Dos aprendizes artífices ao CEFET/SC – Resenha Histórica. Florianópolis, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. As novas formas de acumulação e as formas contemporâneas de estranhamento (alienação). Caderno CRH, vol 15, nº 37, 2002b.
- _____. Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004.
- _____. Trabalho e Superfluidade. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2008.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

- BANGO, Julio. Políticas de Juventude na América Latina: identificação de desafios. In: **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. Maria V. Freitas e Fernanda C. Papa (orgs), São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, p. 33-55, 2003.
- BARBIANI, Rosângela. **Mapeando os discursos teórico latino-americano sobre juventude(s)**. Textos e Contextos. Porto Alegre, vol 6, nº 1, 2007.
- BARBOSA, Carlos Soares. **Limites e Possibilidades da qualificação profissional de jovens trabalhadores no governo Lula**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Universidade Federal de Santa Catarina, SC, Brasil, abril de 2011.
- BATTISTUS, Cleci Terezinha; LIMBERGER, Crisitane; CASTANHA, André Paulo. **Estado Militar e as Reformas Educacionais**. Educere et Educare Revista de Educação. Vol 1, nº1, p. 227-231, 2006.
- BERCOVICH, A.; MADEIRA, F. Descontinuidades demográficas no Brasil e no Estado de São Paulo. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS**, 7, 1990, Caxambu. Anais. Belo Horizonte, Caxambu: ABEP, 1990, p. 595-632. v. 2.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes. 1985.
- BLAINEY, Geoffrey. **Uma breve história do século XX**. São Paulo: Ed. Fundamento Educacional, 2009.
- BLAUG, Mark. **Introdução à Economia da Educação**. Porto Alegre: Globo. 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL, **Decreto nº 5154 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL, **Decreto nº 5840, 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

BRASIL, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO. INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO. DOCUMENTO BASE. Brasília, dezembro de 2007.

BRASIL, **Lei 11.692, 10 de junho de 2008a**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, 29 de dezembro de 2008b**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL, **Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998/1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212/1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260/2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129/2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

BRITO, Luiz Percival et al. **Conhecimento e Formação nas IES Periféricas perfil do aluno “novo” da Educação Superior**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/08.pdf>> Acesso em: 01 jan. 2010.

BUARQUE, De Holanda Ferreira Aurélio. **Novo dicionário Aurélio da língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2004.

BULIN, José. **Sobram vagas de Emprego na Cidade**. Jornal Palavra Palhocense. Palhoça, SC, 14 out, 2011.

BURNET, John. **O despertar da filosofia grega**. Tradução de Mauro Gama. São Paulo: Siciliano, 1994.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **A Invisibilidade da Juventude na vida escolar**. Perspectiva, Florianópolis, vol. 22, n. 02, p. 325-343, jul - dez 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9647/8875>> Acesso em 12 fev. 2010.

CAMACHO, María Claudia. **Empleo para jóvenes en las Américas: estrategias y recomendaciones de política**. BOLETIM TÉCNICO DO SENAC. Rio de Janeiro, v.34, n.3, set.-dic. 2008, p. 17-33. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/343/artigo-2.pdf>. > Acesso em: 25 out. 2010.

CAMARANO, Ana Amélia et al. Um olhar demográfico sobre os jovens brasileiros. In: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria; ANDRADE, Carla Coelho. **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. p. 73-88.

CARVALHO, Alex et al. **Aprendendo metodologia científica**. São Paulo: O nome da Rosa, 2000.

CARVALHO, Giane. **Conflito, violência e tragédia da cultura moderna. Reflexões a luz de Georg Simmel**. Revista Brasileira de Segurança Pública. Ed.02, p. 150-163, 2007.

_____. **Juventude e Políticas Públicas: Mero destaque na agenda ou garantia de direitos?** Em Tese, vol. 2, nº 2, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewArticle/13548>> Acesso em: 06 fev. 2010.

- _____. **Lutar pelo quê? Reflexões sobre os rumos dos movimentos anti-sistemêmicos.** Estudos de Sociologia, Araraquara, v.13, n.25, p.153-169, 2008.
- CAVALLI, Janaina. **Florianópolis tem duas mil vagas de emprego na área de tecnologia.** Jornal Diário Catarinense, Florianópolis, SC, 09 mai, 2011.
- ClAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G, ClAVATTA, M. (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital.** 2ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2001.
- _____. **A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** Trabalho Necessário, ano 3, nº 3, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MariaTN3.htm>> Acesso em: 22 out. 2010.
- COMISSÃO INTERMINISTERIAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL: **Sistema Nacional de Certificação Profissional: proposta governamental,** Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/certifica_minuta.pdf> Acesso em: 25 out. 2010.
- CORROCHANO, Maria Carla [et al]. **Jovens e trabalho no Brasil: Desigualdades e Desafios para as Políticas Públicas.** São Paulo: Ação Educativa, 2008.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DAGNINO, Renato. **Enfoques sobre a relação ciência, tecnologia e sociedade: neutralidade e determinismo.** Organizações dos Estados Ibero-Americanos para a Educação a Ciência e a Cultura, Sala de Leitura, STS, OEI, 2002. Disponível em: <http://www.oei.es/salactsi/rdagnino3.htm>. Acesso em; 02, set. 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcísio & GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil**. 2002.

DALLABRIDA, Norberto. Mosaico de Escolas: modos de Educação em Santa Catarina na primeira república. Florianópolis: Cidade Futura, 2003, 199-220.

DALLABRIDA, Norberto & DECKER, Aline Inácio. Trajetórias sociais de egressos/as dos colégios de ensino secundário de Florianópolis na década de 1950. In: **VI Colóquio Ensino Médio, história e cidadania**. Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, SC, Florianópolis, 2011. v. 1. p. 1-11.

DUARTE, Newton. **Crítica ao Fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Juventude, Trabalho, Escola e Desigualdade**. Educação e Realidade, 33, jul-dez 2008, p 63-82. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/7064/4380>> Acesso em: 01 fev. 2010.

FEIXA, Carles. **Generación XX. Teorias sobre la juventud en la era contemporánea**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol 4, N°02, 2006.

FEIXA, Carles & LECCARDI, Carmem. **O conceito de geração nas teorias sobre juventude**. Revista Sociedade e Estado. Vol 25, N° 2, Ago 2010.

FERNANDES, Claudia Monteiro. **O jovem em transição para o mundo do trabalho**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal da Bahia. 2008.

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1978.

FERREIRA, Antônio Gomes. **Dicionário de latim-português**. Porto: Porto Editora, 1983.

FERRETTI, Celso João. **Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: Anos 90**. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 59, agosto, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v18n59/18n59a01.pdf>> Acesso em: 23 out. 2010.

FIDALGO, Fernando. A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90. São Paulo: A. Garibaldi, 1999.

FILHO, Moysés de Souza. **Capital Humano em Educação: Uma visão crítica da concepção neoliberal**. II SENEPT, Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Belo Horizonte: Minas Gerais. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FORACCHI, Marialice. **O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira**. São Paulo, Editora Nacional, 1965

_____. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo, Pioneira, 1972.

_____. (Org.). **Mannheim**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1982.

FREITAS, Maria Tereza. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. In: **Psicologia da Educação**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital Humano e Sociedade do Conhecimento. Concepção Neoconservadora de Qualidade na Educação. Contexto & Educação. Editora Unijuí, ano 9, nº 34, p. 7-28, 1994.

_____. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, pp. 76-99.

_____. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.25, n. 2, p.31-45, maio/ago. 1999.

_____. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FAVERO, O; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67.

_____. Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

_____. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. Educação e Sociedade. Vol. 28, nº 100, Especial, out 2007.

_____. **Juventude, trabalho e educação: mistificações e desafios de uma relação complexa**. TV Escola, Salto para o futuro. 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/em/tetxt2.htm>> Acesso em: 01 fev. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A Gênese do Decreto N. 5.154/2004: Um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Trabalho Necessário, Ano 3, nº 3, 2005a.

_____. A política de Educação Profissional no Governo Lula: Um percurso histórico e controvertido. Educação e Sociedade. Vol 26, nº 392, p. 1087-1113, 2005b.

GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora. In: GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

- _____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- GOMES, Candido et al. **O enigma das juventudes. Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.34, n.3, set.-dic. 2008a, p. 35-47.
- GOMES, Candido et al. **Trabalho e educação: que indicam os anúncios classificados?** Cad. CRH [online]. 2008b, vol.21, n.52, pp. 131-144. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/343/artigo-3.pdf>> Acesso em: 25 out. 2010.
- GONDIM, Sônia Maria. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paideia, Ribeirão Preto, p. 149-161, 2002.
- GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere. **Notas sobre o Estado e a Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol III, 2000.
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Tradução Artur Morão. Porto: Edições 70, 1994.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Multidão: guerra e democracia na era do império**. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2000.
- IANNI, Octavio. **A sociologia de Florestan Fernandes**. Estudos Avançados. vol.10 no.26 São Paulo Jan./Apr, 1996.
- _____. **A era do globalismo**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- _____. O cidadão do Mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

IBGE. **Projeção da População do Brasil por sexo e idade para o período de 1980-2050**. Diretoria de Pesquisa. Coordenação de População e Indicadores Sociais, Rio de Janeiro, 2004.

IBGE. Principais Destaques da Evolução de Mercado de Trabalho nas regiões metropolitanas abrangidas pela pesquisa: 2003-2010. Pesquisa Mensal de Emprego. Rio de Janeiro, 2010.

ISLAS, José Antônio Perez. **Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina**. Revista de Sociologia, n. 79, p. 145-170, México, 2006. Disponível em: <<http://ddd.uab.es/pub/papers /02102862n79p145.pdf>> Acesso em: 06 fev. 2010.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.

KOYRÉ, Alexandre. **Do mundo fechado ao universo infinito**. Rio de Janeiro/São Paulo, Forense-Universitária/Ed. Da Universidade de São Paulo, 1979. p 13 – 14.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: Frigotto, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. (org). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. Ed. Perspectiva, São Paulo, 1975.

- LAZARINI, Ademir Quintilio. **A relação entre capital e relação escolar na obra de Dermeval Saviani**. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.
- LECCARDI, Carmen. **Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo**. Tempo soc., São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LIBERATO, Leo Vinícius Maia. **Expressões contemporâneas da rebeldia: poder e fazer da juventude autonomista**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina. 2006.
- LIMA, Ricardo. **Mercado de Trabalho: O capital humano e a teoria da segmentação**. Pesquisa Plano Econômico, Rio de Janeiro, 1980, p. 217-272.
- LOEBEL, Eduardo. **As noções de capital social e pobreza no Brasil**. Revista Pensamento e Realidade, São Paulo, v. 14, ano VII, 2004, p. 05-26.
- LÜCHMANN, Lúgia Helena Hahn. **Possibilidades e limites da democracia deliberativa: a experiência do orçamento participativo de Porto Alegre**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, São Paulo. 2002.
- _____. **Democracia Deliberativa, pobreza e participação política**. Revista Política e Sociedade, vol 06, nº 11, p. 183-197, out de 2007.
- MADEIRA, Felícia Reicher. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In A. A. Camarano (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** (pp. 139-170). Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

MANNHEIM, Karl. Função das novas gerações. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, Marialice Mencarini. (org) **Grandes cientistas sociais**, 25, São Paulo: Ática, 1982a.

_____. **O problema sociológico das gerações**. In: KARL MANNHEIM. FORACCHI, Marialice Mencarini. Mannheim. São Paulo: Ática, 1982b.

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de juventud In: MARGULIS, Mario et al. **Viviendo a toda: jóvenes, territórios culturales e nuevas sensibilidades**, Bogotá, Ed. Siglo del Hombre, 1998.

_____. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000.

MARSHALL, Alfred. **Princípios de Economia: Tratado Introdutório**. Trad. Rômulo Almeida e Ottolmy Strauch, vol 1, Editora Cultural, 1996.

MARX, Karl. **Trabalho Assalariado e Capital**. In: MARX, Karl & ENGELS, Fried. Obras Escolhidas, vol 1. São Paulo: Alfa Omega, 197?? p. 25-59. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/marx_____/escolhidas/index.htm. Acesso em: 23 nov. 2011.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Vol. II. Org. José Arthur Giannotti. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988a.

_____. **O Capital. Livro I, volume I**. São Paulo: Nova Cultural, 1988b.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

- MASSON, Gisele. **Materialismo Histórico e Dialético: Uma discussão sobre as categorias centrais**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, vol 02, n 02, p. 105-114, 2007.
- MATIAS, Glauber. **Intelectuais como missão: revisitando Karl Mannheim**. Revista Urutágua. Nº11, Maringá, Paraná, 2007.
- MEC e UNESCO. Juventude e Contemporaneidade. Osmar Fávero et al (orgs). **Coleção Educação para Todos**, MEC/UNESCO, Brasília, 2007.
- MEC. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2009.
- MEC, IFSC, Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Pedagógico Institucional**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, 2009.
- MEC. **Resumo Técnico: Senso da Educação Superior 2008**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: 12 ago. 2010.
- MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- _____. **Para Além do Capital**. Rio: Boitempo, 2002.
- MILANI, C. (2003). **Teorias do Capital Social e Desenvolvimento Local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil)**. Salvador, 2003. Disponível em: www.ufba.br/capitalsocial em 16/fev/2004. Acesso em: 12, set. 2011.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. & SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade** (orgs), São Paulo: Cortez, 1995.
- NAKANO, Marilena & ALMEIDA, Elmir. **Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: Relações entre juventude,**

educação e trabalho. Educação e Sociedade, Campinas, vol 28, n. 100 – Especial, p. 1085-1104, out 2007.

NANDA, Meera. Contra a Destruição/Desconstrução da Ciência: Histórias Cautelares do Terceiro Mundo. In: WOOD, Ellen M. e FOSTER, John B. (orgs.). **Em Defesa da História: Marxismo e Pós Modernismo.** Trad. de Ruy Jungmann; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

NETO, José Francisco de Melo. **Dialética.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. (org.) A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo.** Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.) Pierre Bourdieu. **Escritos em Educação.** Petrópolis: Vozes. 1998.

NOVAES, Regina. **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas.** São Paulo: Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE); Fundação Friederich Ebert, 2006.

_____. Prefácio. In: **Juventude e políticas sociais no Brasil.** organizadores: Jorge Abrahão de Castro, Luseni Maria C. de Aquino Carla Coelho de Andrade. Brasília: Ipea, 2009.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Avaliações de Políticas Educacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, 2010.

OFFE, Clauss. **Capitalismo desorganizado.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Francisco. O surgimento do antivalor, capital, força de trabalho e fundo público, *Novos Estudos*, CEBRAP, 22: 8-28, 1988.

OLIVEIRA, Maia. Grande dicionário da língua portuguesa: histórico e geográfico. São Paulo: Lisa, 1985.

OLIVEIRA, Ramon de. **A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira**. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC. Volume 27. no. 1. Janeiro/Abril, 2001.

_____. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. Educação e Pesquisa. São Paulo, vol 35, nº 1, p. 051-066, 2009.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1996.

_____. Ganchos, Tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro. Âmbar, 2005.

PAIS, José Machado; CAIRNS, David e PAPPAMIKAIL, Lia. **Jovens europeus: retrato da diversidade**. Tempo Social. [online]. vol.17, n.2, pp. 109-140. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a06v17n2.pdf>> Acesso em: 06 fev. 2010.

PAIVA, Vanilda. **Sobre o conceito de Capital Humano**. Cadernos de Pesquisa. Nº 113, p. 185-191, julho de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 mar. 2011.

PAIVA, Andrea Barreto et al. Jovens: morbimortalidade, fatores de risco e políticas de saúde. In: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria; ANDRADE, Carla Coelho. **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. p. 129-148.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, Número especial, nº 5 e 6, 1997. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf> Acesso em: 01 fev. 2009.

PERISSINOTTO, Renato. **Marxismo e Ciência Social: Um balanço crítico do marxismo analítico**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol 25, nº 73, 2010.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POCHMANN, Márcio. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos últimos 10 anos**. São Paulo, 2007. Disponível em: <www.cursodeveraofortaleza.com.br/2007/Textos/Situa%E7%E3o%20do%20Jovem%20no%20mercado> Acesso em: 19 maio. 2009.

POPPER, Karl. **Lógica das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro/Brasília, Tempo Brasileiro/Ed.UNB, 1978, Cap. 1 e 2 (p.13-49).

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

RIOS, Daniel. **Sobram vagas em Santa Catarina**. *Jornal Agrovalor*. Rio de Janeiro, RJ, Edição 63, 27 abr, 2011.

ROCHA, Fúlvio Holanda & ATEM, Érica. **Jovens e Formação Técnica no IF-CE: Dilemas Contemporâneos no Processo de Escolha Profissional**. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.12, n.esp., p.64-82, set. 2010. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/viewFile/2233/pdf_31>. Acesso em: 01 out. 2010.

ROSA, Keila. *Pesquisa aponta que falta mais qualificação para suprir necessidade de mercado*. *Jornal Notícias do Dia*, Joinville, 10 mai, 2011.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio – Ou da Educação**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, Col. Paideia, 1995.

- RUCKSTADTER, Vanessa. **Educação e Economia nos anos 1990: a ressignificação da teoria do capital humano**. II Seminário Nacional: Estado e Políticas Sociais no Brasil, UNIOESTE, Cascavel, PR, 2005. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu10.pdf> Acesso em: 12, set, 2011.
- SAMPAIO, Helena & CARDOSO, Ruth. **Estudantes Universitários e o Trabalho**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, 1994, p 30-50.
- SAMPAIO, Inayá Maria & FRANÇA, Robson Luiz. O PNP na política do ministério do trabalho e emprego e a formação do jovem: precarização e captura da subjetividade. Estudos do Trabalho, ano III, n° 5, 2009.
- SANCHES, José Antonio Trejo. **Sociologia de la Juventud: Breve estado de la question**. Revista Científica de América Latina e El Caribe, España e Portugal. Vol 08, n° 16, México, p 157-170, 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/676/67681611.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2011.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Ética e marxismo. En publicacion: **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas. Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. 2007.
- SANEH, Giuliano. **Competição, irreflexão, conformismo: crítica à cultura da adaptação**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, 2010.
- SANTA CATARINA, Secretaria do Estado da Educação Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**. Porto: Afrontamento, 1995.
- SANTOS, Rudney. **Teoria do Capital Humano: Uma análise do caso brasileiro**. Análise, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 18-30, jul./dez. 2008.

SANTOS, Wanderley, Guilherme. A trágica condição da política social. In: A teoria da prática. In: **Política Social e Combate a Pobreza**, RJ, Zahar, 1987, p. 3-63.

SAUL, Renato. **As raízes renegadas da teoria do capital humano**. Sociologias: Porto Alegre, Nº 12, 2004, p. 230-273.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11ed. São Paulo: Autores Associados, 1993,

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação & Saúde, Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SCHENATO, Juliana. **O conhecimento na formação da subjetividade humana: Elementos para uma perspectiva crítica ontológica do currículo escolar**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**. Investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

_____. **O valor econômico da educação**. Trad. P. S. Weneck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SCHWARTZMAN, Jacques. O Brasil no Contexto da América Latina e Caribe. In: **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Documentos Base Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe -CRES 2008.

- SCHWEPPEHÄUSER, Gehard. A filosofia moral negativa de Theodor W. Adorno. Trad. de Antônio A. S. Zuin, Fábio A. Durão e Newton Ramos-de-Oliveira. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol.24**, nº 83, Campinas: Cortez, 2003.
- SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, n.º 16, p. 5-22, 1990.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A razão de ser da filosofia no ensino superior. In: **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.
- SHIROMA, Eneida Oto. **A outra face da inclusão**. 2000. (mimeo).
- SHIROMA, Eneida & EVANGELISTA, Olinda. **Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores**. Revista de Estudos Curriculares, Braga, ano 1, n. 2, p. 267-281. 2003.
- SILVA, José Cândido da; SUNG, Jung Mo. **Conversando sobre ética e sociedade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, Valéria. Constituição Identitária Juvenil: o excesso como produto/resposta ao não-lugar, à efemeridade e à fluidez. Política & Sociedade, vol. 05, n. 08, p. 123-157, abril de 2006.
- SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. **Educação para a competitividade ou para a cidadania social?** Revista Perspectiva, v.14 n.º1 São Paulo jan./mar. 2000
- SOLANILLA, Mariano Urraco. **La sociología de la juventud revisitada. De discursos, estudios, e “historias” sobre los “jóvenes”**. Interstícios. Revista Sociológica de Pensamento Crítico. Madrid, Espanha. 2007.
- SOUSA, Fátima. **Essencialismo e construcionismo na ficção utópica de Charlotte Perkins Gilman**. Revista Eletrônica de Estudos Anglo-Americanos, Studies Journal 2º ser 1, p. 83-98, 2008. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5175.pdf>. Acesso em: 15, Dez., 2011.

SOUSA, Fernando Ponte. **O Estado e a Educação na perspectiva da classe trabalhadora**. Laboratório de Sociologia do Trabalho – LASTRO. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte. *Reinvenções da Utopia - a militância política de jovens nos anos 90*. São Paulo: Haecker, 1999.

_____. **Insurgências Juvenis e as novas narrativas contra o instituído**. CADERNOS DE PESQUISA, PPGSP, n° 32, 2002. Disponível em: <<http://www.sociologia.ufsc.br/cadernos/Cadernos%20PPGSP%2032.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. **A sociedade vista pelas gerações**. Política & Sociedade, vol. 05, n. 08, p. 09-29, abril de 2006.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. **Juventude e Contemporaneidade: Possibilidades e Limites**. Última Década n° 20, CIDPA Viña Del Mar, Junio, 2004, p. 47-69.

SPOSITO, Marília Pontes. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: institucionalização tradicional e novos significados. *Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud*, México, DF, v. 9, n. 22, jan./jun. 2005.

_____. (coord). *O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Vol 1. Belo Horizonte, MG, Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e Políticas Públicas no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set-dez, 2003, p. 16-39.

SVEIBY, Carl Érick. **A Nova Riqueza das Organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

TOMAS, Maria Carolina; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto C. de; RIOS-NETO, Eduardo Luiz G. **Adiamento do ingresso no mercado de trabalho sob o enfoque demográfico: uma análise das regiões metropolitanas brasileiras**. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, São Paulo, v. 25, n. 1, jun. 2008.

- TONET, Ivo. **Educação e Formação Humana**. Revista do Centro de Educação e Letras. Unioestw, Foz do Iguaçu, vol 08, n° 9, p. 9-21, 2006.
- TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, alienação e estranhamento: visitando novamente os manuscritos de Marx. GT Trabalho e Educação n 09, ANPED, Caxambu, MG, 2005.
- VASCONCELOS, Isabella Freitas & VASCONCELOS, Flávio **Carvalho. Identidade e Mudança: O passado como ativo estratégico**. O&S, vol5, n° 21, 2001.
- VILELA, Rita Amélia Teixeira. Para uma sociologia crítica da educação em: Adorno e Horkheimer: apontamentos. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (Orgs). **Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005, cap. 3, p. 75-99.
- VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2011: Os jovens do Brasil**. Instituto Sangari, São Paulo, 2011.
- WASELFISZ, Julio Jacob [et al]. Brasília, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, 2004.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. [Tradução de José Carlos Bruni]. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ZATTI, Vicente. Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- ZINNECKER, Jürgen. **La juventud actual: ¿Comienzo o final de una época?** Educación, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, República Federal de Alemania, 1987, v. 35, p. 55-7.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

- ABRAMO, Helena. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: ANPED, n. 5, P. 25-36, 1997. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde05_6/rbde05_6_05_helena_wendel_abramo.pdf> Acesso em: 18 jul. 2010.
- AUGUSTO, Maria Helena Oliva. **Retomado de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude**. Tempo Social, v 17, n 2, p 11-33, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a02v17n2.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2010.
- AZEVEDO, Marco Antônio. **Informação e interpretação: uma leitura teórico-metodológica**. Perspectiva em Ciências da Informação, Belo Horizonte, v.9 n.2, p. 122-133, jul./dez. 2004.
- BORGES, Ângela Maria Carvalho & PADILHA, Adriana Zaccoli. **Juventude e Mercado de Trabalho: Considerações sobre a política federal de 2003 a 2007**. Científico, ano VII, vol. II, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.frb.br/ciente/dossie/dossie_borgespadhila.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2010.
- BORGES, Carolina de Campos. **Recriando vínculos familiares: Jovens e Relações Intergeracionais na contemporaneidade**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n2/19.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2010.
- BRASIL, **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL, **Decreto nº. 2.208, 17 de abril 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, **Lei nº 11.129, 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências.

BRIASCO, Irm. **Formación profesional y capacitación para la integración y competitividad**. Quito: OEI, 2005. 34 h. Disponível em: <<http://www.oei.es/ridietp/5/200512.PDF>> Acesso em: 25 ago. 2010.

CARRANO, Paulo C.R. **Identidades juvenis e escola**. Revista de educação de jovens e adultos. Jovens, Escola e Cultura. São Paulo: Parma, 2000.

CASTRO, Graciela. **Los jóvenes y la vida cotidiana: elementos y significados de su construcción**. vol 14, n. 001, Espacio Abierto, Maracaibo, Venezuela, p. 7-23, 2005.

CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria; ANDRADE, Carla Coelho. **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009.

CASTRO, Maria Garcia. O que dizem as pesquisas da UNESCO sobre juventudes no Brasil: Leituras singulares. In Novaes, Regina Reys; Porto, Marta e Henriques, Ricardo (org.) **“Juventude, Cultura e Cidadania”**, Comunicações do ISER, ano 21, edição especial, 2002-p 63-90.

_____. Juventude e participação: perfil e debate. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Estudo Populacional**. Desafios e oportunidades de crescimento zero. Caxambu, MG: ABEP, 2006.

CORSETTI, Berenice. Reflexões sobre globalização, política educacional e a reforma do ensino no Brasil. In: ZARTH, Paulo Afonso et al. (org.) **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004, p. 63-79.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio e Técnico: De volta ao passado?** Educação e Filosofia, jul/dez, 1998. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/846/759>> Acesso em: 11 set. 2010.

_____. **Ensino Médio e Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile.** Cadernos de Pesquisa, nº 111, dezembro, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>> Acesso em: 24 out. 2010.

CURY, Beto. **Política dos Jovens. Brasília, Secretaria Nacional da Juventude.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude.htm>. Acesso em: 04 de fev de 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola faz a juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade, vol. 28, n. 100, 2007.

DIB, Sandra Korman. **Juventude e Projeto Profissional: A construção subjetiva do trabalho.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. Rio de Janeiro, 2007. Acesso em 01/02/2010. Disponível em: <http://teses.ufrj.br/IP_D/SandraKormanDib.pdf> Acesso em: 25 out. 2010.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. **Juventude: Diversidades e Desafios no mercado de trabalho metropolitano.** Estudos e Pesquisas, nº 11, 2005.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. **A juventude no mercado de trabalho Catarinense,** 2006.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. **O Jovem Comerciante: Trabalho e Estudo.** Ano I, nº 3, maio 2009. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/esp/boletimTrabalhoComercio3.pdf>> Acesso em: 25 out. 2010.

ESTÊVÃO, Carlos V. **Educação e Juventude.** O lugar da Escola nas representações dos jovens. Impulso, Piracicaba, vol 17, n. 42, p. 11/19, 2006.

- FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L. e TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio**. Caderno de Pesquisa. [online]. 2004, vol.34, n.122, pp. 411-423.
- FLORI, Priscila Matias. **Desemprego de Jovens: Um estudo sobre a dinâmica do mercado de trabalho juvenil brasileiro**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Economia. Universidade de São Paulo, FEA, USP, 2003.
- FREITAS, Maria da Conceição da Silva. **Educação Profissional da Juventude: Na crise do Emprego**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília. Departamento de Sociologia, Brasília, 2004. Acesso em 01/02/2010. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplicado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2291> Acesso em: 23 out. 2010.
- FREITAS, Maria Virgínea. (org). **Juventude a Adolescência no Brasil: Referências Conceituais**. Ação Educativa, São Paulo, SP, 2005.
- FREZZA, Márcia. **Juventude em discurso nas políticas públicas**. Rio Grande do Sul, 2008. Dissertação (Mestrado – Psicologia Social), UFRGS.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho**. Bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, Vol 19, Nº 1, 2001, p. 71-87.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- GALLARDO PAZ, Eliana. **El rol de la formación técnica en el desarrollo emprendedor: formación técnica de jóvenes que abandonaron el sistema escolar**. S. l.: s. n., 2005. 16 h. Disponível em:<<http://www.oei.es/ridietp/5/Qui.PDF>> Acesso em: 26 out. 2010.
- GARCIA, Dirce Maria Falcone. **Juventude em Tempos de Incertezas: Enfrentando Desafios na Educação e no Trabalho**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GELLER, Maria Angela Monteiro Santos. **Percepção do Mundo do Trabalho: possibilidades formativas e aperfeiçoamento profissional na realidade jovem e adulto.** Monografia, Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Centro de Ciências da Educação, FAED, Curso de Especialização em Orientação Profissional, Florianópolis, 2006.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia Radical: subsídios.** São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez. 1983.

GOMES, William B.& SPARTA, Mônica. **Importância Atribuída ao Ingresso na Educação Superior por Alunos do Ensino Médio.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, 2005, 6 (2), pp. 45 – 53. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/museupsi/lafec/16.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2010.

GONÇALVES, Hebe Signorini *et al.* **Problemas da juventude e seus enfrentamentos: um estudo de representações sociais.** Psicologia e Sociedade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, ago. 2008 .

GONÇALVES, Hebe Signorini. **Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade.** Tempo Social, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a09v17n2.pdf>> . Acesso em: 06 fev. 2010.

GONGORA, Jimena Gallardo. **Juventud, Trabajo, Desempleo e Identidade: Un enfoque psicosocial.** Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciências Políticas y Sociología. Memoria al grado de Doctor, Madrid, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. II, 2000.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. **Trabalho: Uma Categoria-Chave no Imaginário Juvenil?** Organizadores: Abramo, Helena Wendel e Branco, Pedro Paulo Martoni (orgs). Editora Fundação Perseu Abramo. Janeiro, 1995.

HOPENHAYN, Martín (Coord.) **Juventud y cohesión social en Iberoamérica: un modelo para armar**. Santiago de Chile: CEPAL; AECID; SEGIB; OIJ, 2008. 388 p. Disponível em: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/34372/Juventud_Cohesion_Social_CEPAL_OIJ.pdf>. Acesso em: 25 out 2010

IBGE. **População jovem no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.

ILICH, Silva Peña. **Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion Productiva con Equidad**. Relieve: Revista ELectrónica de Investigación y EVALuación Educativa, ISSN 1134-4032, Vol. 9, Nº. 1, 2003.

ITO, Larissa Hery y SOARES, Dulce Helena Penna. **Projeto do futuro e identidade: um estudo com estudantes formandos**. Aletheia, jun. 2008, no.27, p.65-80. ISSN 1413-0394.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Políticas Públicas de Juventude: Políticas Públicas ou Políticas Governamentais?** Estudos de Sociologia, Araraquara, 18/19, 193-203, 2005. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/123/121>>. Acesso em: 23 out. 2010.

KLIKSBERG, Bernardo. **O contexto da Juventude na América Latina e no Caribe: As grandes interrogações**. Tradução Fundação Kellog, RAP: Rio de Janeiro, vol 10 n 5, p. 909-942, set 2006.

LA MENDOLA, Salvatore. **O sentido do risco**. Tradução de Norberto Guarinello, Tempo Social, vol 17, n 2, p 59-91, 2005.

LARANJEIRA, Denise Helena; Teixeira, Ana; Bourdon, Sylvain. **Juventude, trabalho, educação: os jovens são o futuro do Brasil?** Caderno CRH, vol. 20, no. 49, pp. 95-105, Jan-Apr 2007. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=411&layout=abstract>>. Acesso em: 06 fev. 2010.

LASIDA J.; RODRIGUEZ, E. **Entrando al mundo del trabajo: resultados de seis Proyectos entra 21**. Maryland: International Youth Foundation, 2006. 87 h. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/WSDocs/getDocument.aspx?DOCNUM=1025709>>. Acesso em: 25 out. 2010.

LASIDA, J. **Acercando a los jóvenes al trabajo**. BOLETÍN REDETIS. Buenos Aires, n.3, mar. 2005, p. 1-6.

LEMUS, Roberto Brito. **Hacia una sociología de la juventud**. Revista de Estudios sobre Juventud, Jovenes, Cuarta Época, Año 1, N° 1, México, 1996. Disponível em: <<http://www.cidpa.cl/udecada/txt/decada9/art09.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2010.

LUCERO, R. **La transformación del trabajo y el empleo**. ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN. Buenos Aires, v.2, n.5, dic. 2006, p. 133-146. Disponível em: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparadescargar/17.lucero.pdf>> Acesso em: 25 out. 2010

MAFRA, Guilherme Tavares. **Capital Humano e Desenvolvimento Econômico**. Universidade de Brasília. Monografia para o Congresso de PET-ECO, 2004. Disponível em: <http://vsites.unb.br/face/eco/peteco/dload/monos_012003/Guilherme.PDF>. Acesso em: 30 mar. 2011.

MAGRONE, Eduardo. **Gramsci e a Educação: A renovação de uma agenda esquecida**. Cad. CEDES, vol 26, n° 70, p. 353-372, 2006.

MARRERO, Adriana. **Educacion y juventud: problemas actuales y abordajes teoricos**. Presentacion Ciencias Sociales (Uruguay), vol. 23, pp. 5-9, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2° ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. *Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Org.) **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. 2º ed. São Paulo: Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

NARDI, Henrique Caetano. *A propriedade social como suporte da existência: A crise do individualismo moderno e os modos de subjetivação contemporâneo*. *Psicologia & Sociedade*, 15, 37-56, 2003.

NIEMEYER, Beatrix. **Entre la escuela y el empleo: dilemas vinculados a la investigación comparada europea sobre la transición**. REVISTA EUROPEA DE FORMACIÓN PROFESIONAL. Thessaloniki: CEDEFOP, n.41, may-ago. 2007, p. 129-152.

NOVAES, Regina. **Juventude, oportunidades e apostas**. Brasília, Secretaria Nacional da Juventude. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude.htm> Acesso em: 04 fev. 2010.

OIJ. **Jóvenes de Iberoamérica y los objetivos de desarrollo del milenio**. Desafíos a mitad de camino. Madrid: OIJ, 2007. 71p. Disponível em: <<http://www.oij.org/documentos/doc1202814531.pdf>> Acesso em: 22 out. 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira & LIBÂNEO, José Carlos. **A educação Escolar: Sociedade contemporânea**. Revista Fragmentos de Cultura, v.8, n.3. IFITEG, 1998.

PESQUISA DE OPINIÃO PÚBLICA. **Perfil da Juventude Brasileira. Projeto Juventude**. Instituto Cidadania, Instituto de Hospitalidade, Sebrae. 2003.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude: Alguns Atributos**. *Análise Social*, vol. 25, n, p. 139-165, 1990. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>> Acesso em: 06 fev. 2010.

PIMENTA, Melissa de Mattos. **“Ser Jovem” e “Ser Adulto”: Identidades, Representações e Trajetórias**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo – USP, 2007.

POCHMANN, Marcio. **Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000200005&lng=pt&nrm=is o>. Acesso em: 06 fev. 2010.

Política Nacional de Juventude: Diretrizes e Perspectivas. Regina Célia Reis Novaes, Daniel Tojeira Caras, Danilo Moreira da Silva, Fernanda de Carvalho Papa (orgs). São Paulo: Conselho Nacional de Juventude, Fundação Friedrich Ebert, 2006. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/Livro_CONJUV_1.pdf > Acesso em: 03 fev. 2010.

RELATÓRIO DE PESQUISA - **Longa Caminhada, Fôlego Curto: O desafio da Inserção Laboral Juvenil por meio dos consórcios sociais da juventude**. José Celso Cardoso Jr. [et al] Ministério do Trabalho e Emprego- MTE, Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia- ANPC, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Brasília, 2006.

RICCA, José Luiz. **Sebrae: O jovem empreendedor**. *Estudos Avançados*, n 18, 2004.

RODRIGUES, Anelise Lopes. **A desportivização das políticas sociais para a juventude: discursos salvacionistas e práticas compensatórias**. Rio Grande do Sul, 2008. Dissertação (Mestrado – Psicologia), PUC-RS.

- RODRÍGUEZ, Ernesto. Políticas públicas de juventud en América Latina: avances concretados y desafíos a encarar en el marco del Año Internacional de la Juventud. Brasília: UNESCO. OREALC, 2010. (Debates SHS, 1) Disponível em: <[http:// unesdoc.unesco.org/images/0018/001880/188003S.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001880/188003S.pdf)> Acesso em: 25 de out.2010.
- SALLAS, Fayet & BEGA, Maria Tarcia Silva. **Por uma sociologia da juventude: releituras contemporâneas**. Política & Sociedade, vol. 05, n. 08, p.P. 31-52, abril de 2006.
- SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. **O plano de desenvolvimento da educação: Análise do projeto do MEC**. Educação e Sociedade, vol 28, nº 100, especial, p. 1231-1255, out. 2007.
- SILVA, Cristiane A. Fernandes da. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. Tempo Social, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005.
- SILVA, Mariléia Maria. **Trabalho, Educação e Juventude: Novos contornos a partir da reestruturação produtiva**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Universidade Federal de Santa Catarina, SC, Brasil, abril de 2011.
- SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações: uma biografia**. Tradução Roberto Franco Valente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- SPOSITO, Marília Pontes; CARVALHO E SILVA, Hamilton Harley de e SOUZA, Nilson Alves de. (coord). CORTI, Ana Paula et al. **Estado do Conhecimento: Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2002/estado_do_conhecimento/juventude_escolarizacao_n7.pdf> Acesso em: 01 fev. 2010.
- SPOSITO, Marília Pontes; CARVALHO E SILVA, Hamilton Harley de e SOUZA, Nilson Alves de. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. Marília Pontes Spósito. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo.** São Paulo, 2007. Tese (Doutorado – Sociologia), USP.

TERRIBELLE, Alessandra de Oliveira. **Juventude, Trabalho e Ensino Noturno: Um estudo sobre os jovens da periferia de Goiânia.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Departamento de Ciências Sociais, 2006.

THOMPSON, Andrés A et al. (orgs). **Associando-se à juventude para construir o futuro.** Revisão e Tradução Fernando Legoni. São Paulo: Petrópolis, 2005.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.** Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Informe Mundial de la Unesco: Hacia las sociedades del conocimiento.** Roberto Rosi (org), ediciones UNESCO, 2005.

VAIDERGORN, José. **Uma perspectiva da Globalização na Universidade Brasileira.** Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, nov 2001.

VERA, Alejandro. **Los jóvenes y la formación para el trabajo en América Latina.** Buenos Aires: CIPPEC, 2009. s. p. Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/jovenes_formacion_trabajo_america_latina_vera.pdf>. Acesso em: 25 out. 2010.

VIEIRA, Joice Melo. **Transição para a vida adulta no Brasil: análise comparada entre 1970 e 2000.** Revista Brasileira de Estudos Populacionais, São Paulo, v. 25, n. 1, jun. 2008.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Após o Liberalismo: Em busca da reconstrução do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

APÊNDICE A - Modelo do Questionário

Caro Estudante:

Meu nome é Giane Carmem Alves de Carvalho e este questionário que você tem em mãos é parte da minha pesquisa de Doutorado em Sociologia Política na UFSC.

O objetivo da pesquisa é estudar o tema “Juventude, Escola e Trabalho”. Fique à vontade para respondê-lo ou não, e caso aceite, saiba que sua colaboração será importante para o conhecimento da juventude catarinense. Você não será identificado (você não precisa preencher seu nome), pois não será divulgado o nome de nenhum estudante que responder este questionário.

Muito Obrigada!

Giane

Nº do quest: _____ [não preencher]

1. Sexo

() feminino () masculino

2. Ano ou série do Curso

() primeiro () segundo () terceiro () quarto ()
outro

3. Idade

() menos de 15 anos () 15 anos () 16 anos
() 17 anos () 18 anos () 19 anos ou mais

4. Turno do Curso

() diurno () vespertino () noturno

5. Qual a escolaridade de seus pais? [marcar somente o nível mais alto]

Pai	Mãe
<input type="checkbox"/> alfabetizado	<input type="checkbox"/> alfabetizado
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo
<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto
<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo	<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo
<input type="checkbox"/> ensino superior incompleto	<input type="checkbox"/> ensino superior incompleto
<input type="checkbox"/> ensino superior completo	<input type="checkbox"/> ensino superior completo
<input type="checkbox"/> pós-graduação	<input type="checkbox"/> pós-graduação

6. Analisando a sua situação de estudante assinale apenas uma alternativa que mais corresponde a sua realidade:

- tenho dificuldades financeiras para estudar;
- minha família está em conflito assim como minha vida estudantil, pois me sinto sem direção;
- tenho dificuldades com o acompanhamento de meus estudos porque preciso trabalhar;
- falta orientação sobre nossas profissões, no sentido de sabermos nossas futuras profissões;
- a escola não prepara para a vida apenas forma para o mercado de trabalho;
- vivo um momento de grandes entusiasmos, sem muitas dificuldades para enfrentar minha vida estudantil;
- outra situação: _____

7. Na condição de jovem você se considera rebelde? Assinale duas alternativas que mais estão de acordo com sua situação:

- revoltado com a escola que não nos fornece nenhuma garantia para o futuro;
- revoltado com a situação de conflito que vivo dentro da minha família;
- sou revoltado com a vida e com a sociedade porque não concordo com o sistema que vivemos;
- as vezes uso drogas para fugir das cobranças desta realidade;
- sou rebelde apenas no plano da minha consciência não hajo com violência, mas me revolto internamente;
- se tiver oportunidade para demonstrar minha rebeldia eu demonstro;

- () sou pacífico e aceito o que é imposto;
- () sou pacífico porque acho que nada pode mudar esta situação;
- () outra situação: _____

8. Assinale duas alternativas que mais estão de acordo com a sua visão sobre a Escola:

- () o sistema escolar é precário;
- () o que é nos ensinado na escola não está de acordo com o que realmente precisamos;
- () no momento a principal vantagem da escola é fazer amigos;
- () a escola está a serviço do mercado de trabalho;
- () a escola deveria abrir mais espaço para uma educação crítica aos problemas sociais;
- () a escola nos traz uma sociedade doentia porque não forma pessoas para uma vida mais harmônica;
- () no momento a principal vantagem da escola é adquirir o conhecimento transmitido pelos professores;
- () a escola pra mim é indiferente não estou satisfeito nem insatisfeito;
- () outra situação: _____

9. Em relação ao seu rendimento escolar:

Assinale uma alternativa abaixo:

- () geralmente tiro boas notas porque estudo mesmo sem gostar de estudar;
- () geralmente tiro boas notas porque gosto de estudar;
- () geralmente não tiro boas notas e reconheço que não me esforço;
- () geralmente não tiro boas notas e me esforço;
- () não dou importância as notas apenas procuro passar de ano;
- () outra situação: _____

Assinale uma alternativa abaixo:

- () o mercado de trabalho quer alunos com boas notas, mas as notas não é tudo na formação das pessoas;
- () o mercado de trabalho quer alunos com boas notas, e isso é importante para a formação das pessoas;
- () outra situação: _____

10. Assinale duas alternativas que mais estão de acordo com suas expectativas de estudante:

- se eu pudesse escolher não seria estudante;
- se eu pudesse eu mudaria todo o sistema de ensino;
- se ser estudante fosse algo mais que estudar para o trabalho seria menos sofrido;
- nunca estudei com prazer apenas por obrigação;
- quando navego na internet perco a noção do tempo e os horários para os estudos ficam;
- em segundo plano, porque a internet é minha principal fonte de lazer;
- o estudo não é primordial em minha vida apenas uma etapa a ser cumprida;
- outra situação: _____

11. O principal motivo que te faz estudar: [assinale apenas uma alternativa]

- a cobrança da sociedade;
- a cobrança da família;
- minha própria cobrança;
- a cobrança dos amigos;
- arranjar um bom emprego no futuro;
- não sei;
- outro: _____

12. Após concluir o Ensino Médio você pretende: [assinale apenas uma alternativa]

* Questão para as Escolas de Ensino Médio Básico da Rede Estadual (Instituto Estadual de Educação e Colégio Aderbal)

- fazer um curso técnico profissionalizante;
- fazer um curso técnico profissionalizante e arrumar um emprego;
- fazer vestibular para uma faculdade e se passar apenas estudar;
- fazer vestibular para uma faculdade e se passar estudar e trabalhar;
- arrumar um emprego;
- não sei;
- outra: _____

12. Após Concluir o Ensino Médio Técnico Profissionalizante você pretende: [assinale apenas uma alternativa]

* Questão para as Escolas do Instituto Federal de Santa Catarina (Campus São José e Florianópolis)

- só trabalhar na área do curso;
- fazer vestibular e se possível trabalhar na área do curso;
- apenas fazer vestibular;
- não estou contente com o curso e não tenho certeza se vou concluir;
- já estou trabalhando na área do curso e pretendo continuar trabalhando;
- não sei;
- outra: _____

13. Em relação ao trabalho, atualmente você: [assinale apenas uma alternativa]

- não trabalha e pretende trabalhar;
- não trabalha e não pretende trabalhar;
- trabalha;
- outro: _____

14. Quais suas expectativas para o seu futuro emprego: [assinale apenas uma alternativa]

- otimista
- pessimista
- incerteza
- outro: _____

15. Você tem um projeto profissional de vida? Qual é a profissão que você deseja exercer futuramente?

Assinale uma alternativa:

- qualquer profissão que pague no mínimo um salário;
- uma profissão na área de um curso técnico que estou fazendo;
- uma profissão na área do curso universitário que pretendo fazer;
- uma profissão na área do curso técnico profissionalizante que pretendo fazer após concluir Ensino Médio;
- não tenho nenhum projeto profissional no momento.

Assinale uma alternativa:

- qualquer uma porque dependerá das oportunidades;
- um projeto profissional que me permita ser um trabalhador autônomo;
- um projeto em que eu não seja explorado enquanto trabalhador;
- um projeto em que minha família já trabalha. Qual: _____;
- não sei;
- outra: _____

16. Você vê alguma importância dos estudos escolares para a sua vida?
[assinale uma alternativa]

- não vejo importância porque muitos estudam e não conseguem emprego digno;
- o que aprendemos na vida não é mais importante do que aprendemos na escola;
- vejo com muita importância;
- não basta estudo, pois depende das oportunidades que aparecerão;
- o ideal é a importância de um estudo a serviço da vida e não a serviço das empresas;
- mais importante do que o preparo para o trabalho é um estudo que permite sermos mais humanos;
- como estudante me sinto alienado e deslocado do mundo;
- mesmo sem oportunidades o estudo é importante para nossa formação;
- indiferente;
- outra: _____

17. Ao concluir o Ensino Fundamental você recebeu alguma orientação sobre os tipos de cursos de Ensino Técnico?

Assinale uma única alternativa:

- recebi orientações e optei pelo Ensino Médio Técnico Integrado. Orientações de quem: _____;
- recebi orientações e optei pelo Ensino Médio Básico. Orientações de quem: _____;
- não recebi orientações sobre cursos técnicos e por isso optei por Ensino Médio Normal;
- outras: _____

Assinale uma única alternativa:

- a escola apenas informou sobre a existência dos cursos, mas não nos orientou;
- a escola nos orientou sobre a diferença entre Ensino Médio Técnico e Ensino Médio Básico;
- nunca recebi orientações por parte da escola;
- outras: _____

18. Quais os principais motivos que levaram você a se matricular na Escola onde você estuda? [assinale uma alternativa]

- influência da família;
- porque é mais perto de minha casa;
- influência dos amigos e colegas;
- porque gosto;
- quis fazer Ensino Médio de curso técnico federal mas não fui aprovado então fiz o Ensino Médio 'normal';
- porque é mais fácil conseguir emprego assim que terminar o curso;
- para fazer vestibular e faculdade;
- outra: _____

19. Entre as indicações abaixo qual a melhor associação que você faz do estudo:

[assinale apenas uma alternativa]

- estudo é trabalho não remunerado;
- estudo é preparação para a vida;
- estudo é um tédio;
- estudo é algo que me satisfaz;
- a sociedade não está preparada para fazer com que os jovens gostem de estudar;
- não sei para que serve o estudo;

20. Porque você acha que os jovens desistem dos Cursos de Ensino Médio Básico ou Técnico Profissionalizante: [assinale apenas uma alternativa]

- desânimo e desmotivação para os estudos;
- não possuem condições financeiras para frequentar o curso mesmo sendo público;
- não acreditam na importância de formação no Ensino Médio;

- não possuem apoio da família;
- precisam trabalhar;
- se envolvem com as drogas;
- outro: _____

21. Assinale uma alternativa que possa indicar onde e como você se sente melhor, mais feliz:

- em casa com a família;
- na escola entre meus professores e colegas;
- com meus amigos em algum lugar;
- sozinho em qualquer lugar;
- quando estou na internet;
- nunca e em nenhum lugar;
- não quero responder;
- outro: _____

22. Qual sua opinião sobre este questionário? [assinale apenas uma alternativa]

- muito fácil
- fácil
- médio
- difícil
- muito difícil

23. Que crítica você faria a sociedade, a escola e a sua vida como estudante?

24. Na sua opinião o que precisa ser feito para esta sociedade mudar? Ou ela não precisa mudar?

APÊNDICE B - Roteiro para Grupo Focal

1. Que importância dos estudos você vê para o mercado de trabalho?
- Trabalho, escola, vida dos jovens.
2. Quais os problemas dos jovens para o mercado de trabalho?
- Demanda de mercado, desenvolvimento econômico, oferta e procura.
3. Ser estudante é uma profissão?
- Estudo como forma de trabalho, sacrifícios, compromisso pessoal e social.
4. Qual o esclarecimento dos jovens sobre sua atuação no mercado de trabalho?
- Área de atuação, formação e qualificação.
5. Como foi feita a escolha da Escola em que está cursando o Ensino Médio?
- Influências, opções entre ensino básico ou técnico, perspectiva para vestibular.
6. Quais as habilidades e competências necessárias para uma boa formação escolar que tenha como foco a formação para o trabalho.
- Necessidades de mercado, contrapor visão pessoal com visão de mercado.
7. As habilidades e competências para formar para o trabalho são as mesmas para formar para a vida? Quais as diferenças?
- Formação humana versus formação técnica.
8. Como os jovens se vêem como estudantes? Quais os problemas e desafios enfrentados?
- Ser jovem x ser estudante, problemas, conflitos pessoais, sociais e conhecimento escolar.
9. Qual a motivação do jovem para a sua formação escolar?
- Razões de motivação ou desmotivação.
10. De que forma o conhecimento escolar será aproveitado no trabalho.
- Aplicação do conhecimento no contexto social, no mercado e no processo de formação profissional.
11. Qual a relação entre progresso econômico e educação?
- Verificar consciência crítica sobre capital humano.
12. O que precisa ser feito para esta sociedade mudar? Ou ela não precisa mudar?
13. Que crítica você faz ao modelo de formação para o mercado de trabalho?
- Questão aberta, sem maiores direcionamentos explicativos.

ANEXO A – Letra de Música Admirável Gado Novo (Zé Ramalho)

Ooooooooooh! Oooi!
 Vocês que fazem parte dessa massa
 Que passa nos projetos do futuro
 É duro tanto ter que caminhar
 E dar muito mais do que receber...
 E ter que demonstrar sua coragem
 À margem do que possa parecer
 E ver que toda essa engrenagem
 Já sente a ferrugem lhe comer...
 Êeeeeh! Oh! Oh!
 Vida de gado
 Povo marcado, Êh!
 Povo feliz!...(2x)
 Lá fora faz um tempo confortável
 A vigilância cuida do normal
 Os automóveis ouvem a notícia
 Os homens a publicam no jornal...
 E correm através da madrugada
 A única velhice que chegou
 Demoram-se na beira da estrada
 E passam a contar o que sobrou...
 Êeeeeh! Oh! Oh!
 Vida de gado
 Povo marcado, Êh!
 Povo feliz!...(2x)
 Ooooooooooh! Oh! Oh!
 O povo foge da ignorância
 Apesar de viver tão perto dela
 E sonham com melhores tempos idos
 Contemplam essa vida numa cela...
 Esperam nova possibilidade
 De verem esse mundo se acabar
 A Arca de Noé, o dirigível
 Não voam nem se pode flutuar...(3x)
 Êeeeeh! Oh! Oh!
 Vida de gado
 Povo marcado, Êh!
 Povo feliz!...(2x)

**Tese de doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Sociologia Política da
Universidade Federal de Santa Catarina,
como requisito para a obtenção do título
de Doutora em Sociologia Política**

**Orientadora: Profa Dra Janice Tirelli Ponte
de Sousa**

Florianópolis, 2012