

## **JOVENS E O ENSINO MÉDIO NORMAL: forma(ta)ção docente.**

**RESUMO:** Com foco na formação de professores no Ensino Médio Normal no Rio de Janeiro, este artigo aborda as representações sociais de jovens alunas que estudam numa escola pública estadual, discutindo as trajetórias sociais e escolares associadas à escolha de um curso profissionalizante, bem como perspectivas de trabalho. Nossa análise aponta elementos constitutivos do cenário sociopolítico e econômico no qual se desenvolve a educação para jovens das classes subalternas. Organizado em partes integradas que conferem organicidade à reflexão, considera: as discussões a respeito de “ser jovem” referidas em estudos atuais acerca do conhecimento das realidades, práticas, questões políticas sobre jovens que frequentam o ensino médio; o questionamento das políticas para a formação docente no ensino médio; as contribuições da instituição investigada frente à formação. Finalizando, considera a necessidade de políticas consoantes com os princípios democráticos constituintes das práticas sociais emancipatórias, visando potencializar a influência da escola nas trajetórias sociais dessas jovens.

**PALAVRAS CHAVE:** Políticas para o Ensino Médio Normal; Representações sociais; Trabalho docente; Educação.

## **YOUNG PEOPLE AND TRAINEE TEACHERS STUDYING IN HIGH SCHOOL: teacher training.**

**ABSTRACT:** Focusing on the training of Trainee Teachers studying in High School in Rio de Janeiro, this article addresses the social representation of young female students who study in a state public school, discussing social and school history associated to the choice of a professional course, as well as work perspectives. Our analysis indicates essential elements of socio-political and economic scenario in which the education of young people from lower classes is developed. Arranged in integrated parts that grants organicity to the thoughts, it considers: the discussion in respect of “being young” referred in up-to-date studies about the knowledge of the realities, practices, political issues concerning young people who attend high school; the questioning of policies for teacher training in high school; the contribution of the institution investigated before training. Finally, it considers the necessity of policies related to essential democratic principles of emancipating social practices, aiming to enhance the influence of the school in the social history of these young people.

**KEY WORDS:** Policies for trainee teachers studying in high school; Social Representation; Teaching; Education.

### **INTRODUÇÃO**

Com base nas análises de Moraes e Alavarse (2011), o ensino médio consiste em uma “etapa da educação básica que, de acordo com a Emenda Constitucional (EC) n. 59/2009, tem sido objeto de um amplo conjunto de trabalhos que revelam toda a complexidade social, política e pedagógica” (p.808).

Para empreender a discussão dessa modalidade de ensino, buscamos desenvolver uma reflexão sobre as representações sociais de jovens alunas que frequentam o Ensino Médio Normal na cidade do Rio de Janeiro. Para a análise

dessa temática apresentamos a pesquisa realizada em 2010 e 2011 em uma instituição pública estadual, envolvendo quarenta e oito entrevistadas. A discussão norteou as escolhas feitas por um curso profissionalizante, as políticas para o Ensino Médio e as expectativas e perspectivas das jovens alunas para se desenvolverem no mundo do trabalho. Destacam-se estudos realizados sobre “ser jovem”, a legislação e a formação das alunas na escola.

É nesse terreno que retomamos o amplo debate sobre a formação docente no ensino médio, organizando o artigo em quatro tópicos: o primeiro deles diz respeito a uma apresentação e reflexão da instituição, evidenciando as particularidades, organização do ensino e as condições materiais e sociais da escola. No segundo, focalizamos a discussão sobre os significados de “ser jovem” no Brasil à luz das teorias que embasam os conhecimentos, atitudes e as funções assumidas pelas jovens enquanto ser social e produtivo. No terceiro tópico, chamamos a atenção para as pendências políticas que interferem na formulação e condução do campo educacional para o ensino médio. No quarto, trabalhamos as pendências pedagógicas, a partir da análise dos resultados obtidos na pesquisa realizada com base nas representações sociais que articulam um novo perfil de qualificação profissional, definindo impactos para o trabalhador docente, sua formação e capacidade de adaptação a novas situações e compreensão da lógica do aprender e ensinar. Por fim, tecemos nossas considerações finais remetendo aos desafios e embates presentes na formação inicial docente.

## **ESPAÇO ESCOLAR: lugar de trabalho e educação**

Ressaltamos que a opção de realizar este estudo com alunas concluintes do Ensino Médio Modalidade Normal, nesta instituição de ensino do Rio de Janeiro, situada na região central, justifica-se por alguns motivos. O primeiro deve-se ao fato de este momento se configurar historicamente como profícuo para as discussões acerca da retomada, no Estado do Rio de Janeiro, do ensino médio para a formação de professores, trazendo suas “velhas” limitações e perspectivas. Um outro, motivo, diz respeito às razões que levam jovens alunas a optarem por realizar um curso de profissionalização docente, pois é pertinente conhecer algumas das

expectativas e projetos que direcionam essas jovens para o curso de formação docente, e não o de ensino médio regular.

Quanto à opção por jovens alunas do terceiro ano do curso, explica-se como tentativa de verificar as aspirações mais latejantes no que tange à inserção no mundo do trabalho. Também nos parece relevante trazer as observações, as entrevistas e discussões feitas pelas alunas do ensino médio, onde foi registrado o contexto educacional da instituição e a busca de compreensão do complexo universo da cultura escolar que abrange a formação dos futuros profissionais da educação, articulada as análises sobre a necessidade de construir alternativas pedagógicas para os primeiros anos da Educação Básica, tendo em vista as continuidades e mudanças na carreira docente.

A escola pesquisada atende a 730 jovens do ensino médio, sendo no turno da manhã 6 turmas de 1ª série e 6 turmas de 2ª série e, no turno da tarde, 6 turmas de 3ª série e 6 turmas de 4ª série. Nas entrevistas realizadas com professores e coordenadores das alunas de 3ª série, onde a média é de 30 alunas por classe, foi declarado que boa parte das alunas são encaminhadas à escola por suas mães, que acreditam que o ensino médio relacionado a uma formação profissional representa uma possibilidade concreta de inserção no mercado de trabalho.

O quadro de funcionários trabalhando em 2010 e 2011 constava de 99 professores, 3 funcionários de apoio, 13 funcionários terceirizados para a limpeza, 1 diretora geral, 2 diretoras adjuntas e 2 coordenadores pedagógicos. Essa equipe, de acordo com a pesquisa, tinha como objetivos: (1) desenvolver estratégias político pedagógicas para a organização do ensino, (2) garantir a qualidade educativa e, (3) promover práticas de gestão que visem estruturar a capacidade de decisão a respeito dos serviços essenciais da educação. Esses propósitos estão registrados no Projeto Político Pedagógico construído em 2005 com a participação dos professores e coordenadores e tem sido avaliado e ampliado no início de cada ano segundo depoimento da diretora.

Ao abordarmos questões relativas ao desenvolvimento de uma profissionalização, 12% das alunas entrevistadas revelam insegurança e desconhecimento sobre os cursos oferecidos no ensino superior e dizem “não gostar e não querer ser professor”, enquanto que para 22% dos jovens na 3ª série, estudar no colégio pode ser uma garantia para o ensino superior. Nos depoimentos aparece a crença de que poderão entrar numa universidade e conseguir desenvolver uma

profissão. Outros não sabem como o curso feito no ensino médio poderá contribuir para o ingresso numa universidade ou profissão.

Essas questões vão ao encontro das pesquisas e estudos realizados por Leão (2009, p.1079) que, ao analisar os depoimentos de jovens pesquisados no Estado do Pará indica “que a constituição da condição juvenil vem ocorrendo de forma mais complexa, vivem universos sociais diferenciados e contextos sociais múltiplos, expressando os mais diferentes modos de ser jovem”.

Seja como for, cabe a pergunta: Como a escola responde a formação e expectativas desses jovens? O que foi possível perceber nas pesquisas feitas em 2010 e 2011 aponta para a constituição de um consenso entre os gestores e professores quanto à ênfase excessiva atribuída as notas dos alunos e o lugar alcançado pela escola nas provas nacionais. Os murais colocados em diversos locais da instituição mostram os resultados alcançados e os incentivos a melhoria nas avaliações internas e externas. As propostas da gestão são sempre de recomendações quanto ao estudo, elaboração dos exercícios, e isso acaba acirrando a competição entre as classes.

Professores e coordenadores incentivam a elaboração de murais dentro e fora da sala de aula para exposição dos trabalhos nas disciplinas e as medias alcançadas nos exames. Essa confecção de murais ocorre durante o período de aulas, o que causa dispersão, pois os alunos conversam enquanto os professores estão ministrando as aulas, o que interfere negativamente na participação das atividades desenvolvidas em sala de aula, ou como trabalho extra classe, no qual dedicam um grande numero de horas na montagem dos murais, o que os afasta do estudo para além da sala de aula. Assim, o incentivo ao estudo e a manutenção das medias foram consideradas, nas reflexões feitas durante a pesquisa, como um reforço na reprodução dos conteúdos ministrados e na manutenção do status da escola, por ser reconhecida principalmente pelos pais e alguns alunos como uma “escola forte quanto ao ensino e de tradição”, preservando o controle e a disciplina entre os alunos.

Nos murais da escola estão grandes painéis, além de faixas exibidas na entrada, mostrando o resultado de vestibulares anteriores e o numero de alunos que ingressaram em universidades publicas da cidade do Rio de Janeiro. Nos relatórios dos pesquisadores foram registrados o excessivo valor aos prêmios recebidos pela Secretaria Estadual, exibindo e reafirmado uma qualidade que é estimulada pela

gestão pública. A qualidade vai se legitimando pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a colocação no ranking das avaliações externas.

A avaliação da qualidade por indicadores de desempenho constitui-se em uma das estratégias gerenciais de controle dos resultados e obriga estados e municípios a estabelecerem contratos de gestão, pelos quais será analisada a sua performance em relação aos objetivos pretendidos no campo educacional (Castro, 2009, p.32).

Com base em Castro (2009), é possível perceber que a lógica gerencialista adota uma perspectiva empresarial, e o resultado disso para a educação é o deslocamento do foco da qualidade educacional para a eficácia do processo, ou seja, obter o máximo de resultado com o mínimo de custo. A exposição dos resultados, as atividades comemorativas para realçar as metas alcançadas têm a ver com estratégias dos gestores para divulgarem os serviços do colégio. Também de acordo com o autor essa responsabilização dos gestores mostram os resultados da lógica gerencial de prestar contas sobre os serviços prestados.

O colégio possui, de acordo com os dados levantados, um bom acervo quanto ao material didático: aparelhos de TV, VHS, DVD; salas de informática com um bom número de computadores, retroprojetores, mapas; material de laboratório; a biblioteca com referenciais atualizados para a consulta dos alunos; instrumentos musicais; aparelho de som e materiais para a prática esportiva. A quantidade e qualidade do acervo foi apontada pelos entrevistados como um aspecto positivo do trabalho da gestão da escola. Para a utilização desses recursos pedagógicos foi organizado um sistema de agendamento, já que a escola possui um grande número de alunos. Segundo o depoimento de alguns professores, nem sempre é possível incluir o uso de recursos pedagógico em seus planos de trabalho, pois os mesmos já se encontram reservados.

Quanta a utilização da biblioteca foi constatado em entrevistas com os alunos que em muitos momentos ela se encontra fechada por falta de funcionários, assim como durante as práticas esportivas, quando os alunos dirigem-se à coordenação para solicitar a autorização dos materiais, que encontram-se indisponibilizados. Percebe-se então, a existência de um bom acervo, em que o aproveitamento pedagógico nem sempre é viabilizado.

Cabe ressaltar que a manutenção e melhoria do acervo é resultado dos recursos destinados anualmente pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de

Janeiro e é complementada com a realização de bazares, festas e atividades que envolvem a comunidade escolar e seu entorno. A participação dos alunos na organização, decoração e coreografias nestas festividades revelam um aspecto importante na integração entre professores, alunos, gestores e funcionários.

A escola está organizada em dois turnos e cada um deles tem um coordenador responsável pelas orientações pedagógicas e administrativas aos alunos, professores e funcionários. Foram registradas nas pesquisas a falta de comunicação entre os coordenadores dos diferentes turnos, o que dificulta a coesão das ações. Nesse cenário, a busca da qualidade educacional pode ser identificada com a “permanência do aluno na escola e as medidas tomadas quanto ao processo ensino aprendizagem apontam para a preocupação com a melhoria da eficiência e eficácia do sistema de ensino” (Costa, 2009; p.47).

Há um grande investimento na escola pelas atividades esportivas e as alunas são incentivadas pelos professores a participarem, apesar dos materiais nem sempre estarem disponíveis no momento das aulas, o que acarreta atrasos para o seu início. Uma quadra poliesportiva aberta é utilizada para as aulas e outra quadra fechada, chamada de “Multimeios”, é onde se realizam as festas, apresentações dos discentes planejadas pelos professores de artes como teatros, recitais ou de outros projetos desenvolvidos durante o ano, seja de forma interdisciplinar ou não. Algumas peças teatrais são ensaiadas pelos alunos sem a mediação dos professores e esses alunos elaboram as coreografias e divulgam as apresentações nos murais.

Observa-se assim, que em geral as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de ensino médio se apresentam eivadas por um certo pragmatismo, apontando que há muito a ser investido para se instaurar nesse espaço escolar, um ensino de qualidade.

## **CONSTATAÇÕES INICIAIS: estudos contemporâneos sobre o ensino médio e pessoas jovens**

Que significa ser jovem no Brasil, hoje? Quem são os jovens brasileiros? Quais são seus modos de vida, gostos, projetos, sonhos? Que esperam do futuro?

Falar e escrever sobre os jovens na atualidade é tarefa desafiante. Em primeiro lugar, porque estamos diante de uma população composta por aproximadamente 54 milhões de brasileiros, de acordo com os dados da Pnad (2006), que considerou jovens os sujeitos na faixa etária compreendida entre 14 e 29 anos. Em segunda instância, caminhando para além do contingente populacional, deparamo-nos com uma enorme diversidade existente em torno da juventude brasileira, diversidade que se concretiza nas condições sociais e econômicas, nas diferenças geográficas, de gênero, culturais, religiosas, dentre inúmeras outras.

Para dar conta dessas discussões, esse artigo procura analisar as representações sociais de jovens alunas que estudam numa escola pública estadual, discutindo as trajetórias sociais e escolares associadas à escolha de um curso profissionalizante e as perspectivas de introdução no mundo do trabalho, explorando os sentidos atribuídos a educação, ao trabalho e a formação.

Freitas (2003) afirma que o tema da juventude tem tomado corpo no Brasil nos últimos anos, ampliando e diversificando os focos anteriormente existentes, colocando novas questões e desafios nas ações que tenham as pessoas jovens como alvo. As visões outrora predominantes concebiam o jovem como um problema social (SPOSITO, 2001), mas é a partir dos anos finais do século XX que esse panorama começa a se modificar – um novo olhar vai se construindo numa perspectiva política de compreensão da juventude, que passa a ser concebida como objeto específico de intervenção do Estado.

A década de 1990 e o início dos anos 2000 representaram a efetiva visibilidade da categoria juventude no cenário das políticas públicas, tendo os jovens como um grupo alvo de debates em todo o território nacional. Para Sposito (2007), a crescente visibilidade da categoria juventude como alvo da ação pública remete, para os episódios de natureza violenta envolvendo jovens e, para os desdobramentos da conjuntura socio-econômica, provocando o debate do desemprego juvenil.

Brzezinski (2008) aponta que há uma crise na função da escola, uma vez que, ao longo do século XX, estiveram presentes duas funções: promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e formar para a cidadania. Para a autora, as duas estão em crise, seja pela dificuldade em realizá-las, seja pelo anacronismo em relação aos tempos presentes.

Dessa forma, coloca-se em questão o direito à educação e o posicionamento do Estado frente à função da escola e a materialização de políticas educacionais que garantam as jovens alunas das camadas populares a ampliação, com qualidade da escolarização básica. Muitas indagações emergem no que tange as jovens que frequentam o Ensino Médio, modalidade Normal, tais como: Quais seriam os interesses do Estado em manter as jovens na escola? A quem interessam as discussões sobre a escolarização juvenil no Brasil? Não seria, até hoje, uma das funções da escola ocupar o tempo livre destas jovens, para que não gerem problemas sociais, como está presente no imaginário de muitos?

Seja como for, os estudos recentes sobre os tempos juvenis em disputa no espaço público têm mostrado que as análises convergem sempre para as dimensões do presente e do futuro: se o presente é marcado pela experimentação e pela aquisição de direitos que propiciam a vivência da condição juvenil (DAYRELL, 2001), o futuro é marcado pela preocupação com possíveis inserções na vida adulta, tendo o trabalho como categoria mediadora entre os dois tempos.

As múltiplas transformações existentes nos cenários econômico, político e social, a partir da década de 1970, intensificando-se nos anos de 1980 e 1990 até os dias atuais, vêm eclodir de forma incisiva. Tais processos provocam inúmeras mudanças no mundo do trabalho e repercutem diretamente no âmbito educacional, especificamente no Ensino Médio (EM), visto que é nessa etapa que diversos segmentos juvenis concluem a chamada Educação Básica. A educação, assim, volta-se às demandas do mundo do trabalho, com a árdua tarefa de propiciar a aproximação dos seus sistemas de ensino às necessidades do mundo produtivo.

No que concerne as jovens do sexo feminino, observamos a preocupação das mães com a escolarização de suas filhas e as mobilizações feitas para efetivar a matrícula numa escola que tenha boa visibilidade quanto a qualidade do ensino ministrado e a segurança de seu público. De acordo com as jovens entrevistadas essas são as razões principais dos familiares que justificam a opção pela “escola boa” como uma estratégia de investimento futuro, na busca da “empregabilidade”, conforme segue depoimento de uma aluna da 3ª série C/ 2010

É uma escola com regras como todo colégio deve ter, e o ensino é muito bom, até os professores, porque nós temos liberdade com diretores e professores, coisa que eu não tinha em outro colégio. Aqui não tem essa história de eu sou a diretora e você é a aluna, tem que baixar a cabeça. Não tem isso não, somos todos iguais. Eu já abandonei o



estudo duas vezes e agora para ter minha carteira assinada preciso terminar o ensino médio e por isto estou aqui.

Discutir e investigar a percepção dessas jovens alunas que estão concluindo o curso normal em escola pública no Rio de Janeiro requer, segundo Gomes (2005), “saber o que olhar, sob o risco de tudo olhar e nada ver” (p.278), exigindo uma postura cuidadosa e atenta ao que dizem, sentem e questionam. Nesse contexto, o autor argumenta que, ao trabalhar as representações sociais, dois aspectos primordiais precisam ser considerados: (I) entendê-las como práticas sociais concretas; (II) entender, igualmente, que as representações sociais não são simplesmente os resultados dessas práticas, mas são as tramas do cotidiano, do mundo material e subjetivo, através dos quais indivíduos e grupos interpretam o mundo e dele se apropriam.

Para Moscovici (2009) pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, elas “adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (p. 41). É nesse movimento que é possível estudar as representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto.

Essa breve abordagem acerca da Teoria das Representações Sociais, assinalam um dos referenciais teóricos que embasam este texto. A proposta epistemológica que aqui se constrói, entende a realidade como constructo social e a temática do trabalho docente se constitui como objeto de diálogo entre pesquisadoras e jovens que escolheram a escola normal para completarem sua formação no Ensino Médio.

A partir dessas considerações, surgem alguns questionamentos:

- Como se delineou a trajetória e as vivências de jovens alunas no espaço escolar?
- Qual têm sido a influência e a contribuição da instituição escolar para as jovens alunas em relação à entrada no mundo do trabalho?
- Quais as expectativas das jovens alunas no que tange à entrada e permanência no mundo do trabalho?

Acredita-se que a discussão acerca do trabalho seja uma das grandes preocupações no campo das políticas públicas para a juventude, mostrando a necessidade de que haja projetos e ações concretas, no presente, tendo em vista a diminuição da exclusão desse grupo social e da limitada oferta de oportunidades no mundo do trabalho.

Os estudos realizados sobre a formação do professor, de acordo com Gatti e Barreto (2009), sugerem que,

[...] de um lado, a representação do magistério como vocação, quando evocada como substituta dos saberes especializados que informam a profissionalidade docente, tende a minimizar a importância do avanço dos conhecimentos e da pesquisa sobre os saberes dos professores e sobre os próprios conhecimentos das áreas de referência do currículo da educação básica. De outro, a persistência da representação do trabalho docente como vocação pode ser um indicativo de recontextualização dos atributos que acompanham o conceito, como a afetividade, a intuição e a criatividade do ato educativo (p.291).

Reportando-se a outros estudos sobre a formação do professor, percebe-se que há outras representações que permanecem subjacentes aos modelos de formação, com forte conotação histórica: por exemplo, as representações como “professora primária” e como “professora polivalente”. Certamente, formar significa articular identidade pessoal e profissional e, é pertinente procurar compreender os significados dos projetos de vida dos jovens alunos em relação à entrada no mundo do trabalho.

Reconhecemos que o trabalho é importante, e não apenas sob a perspectiva da sobrevivência como, também, por possibilitar outras vivências da condição juvenil, tais como acesso ao lazer, ao consumo e a realização pessoal em muitas outras áreas. Assim, é necessário haver pleno reconhecimento de que o trabalho é um direito dos (as) jovens e um componente essencial à sua formação como indivíduo e cidadão. Mas, as contradições e dilemas dessa oportunidade educacional no ensino médio precisam ser investigadas, “visando ampliar a reflexão sobre as relações entre juventude, trabalho e educação e, sobretudo, sobre os princípios e fundamentos da formação” (FREITAS, 2007, p.150-152).

Compreender essa teia de relações sociais é importante para estabelecer o diálogo com as representações sociais elaboradas, pois essas se constituem como formas de conhecimento partilhadas na interação entre sujeitos e a sociedade em

que estão inseridos, com o intuito de construir uma determinada realidade. Em suma, as análises de Moscovici (2009), indicam que

[...] a representação social não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar. É dinâmica, móvel. Ao mesmo tempo, diante da enorme massa de traduções que executamos continuamente, constituímos uma sociedade na qual o importante é falar, uma vez que a comunicação é o berço e desaguadouro das representações (p.135).

Constata-se, portanto, na última década, a importância de a escola média propiciar opções para os estudantes, abrindo-se para a diversidade a construção de uma escola que incorpore a cultura própria da juventude que a compõe. Quer pelas possibilidades de “formação ética e profissional, quer por ser idealizada como lócus especializado de transmissão de conhecimentos, vale ouvir e conhecer os jovens e saber o que pensam dela.” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

Outro ponto relevante diz respeito aos estudos sobre a juventude e as representações sociais que sinalizam para as políticas implementadas. Nessa linha de preocupação, Freitas (2005), em seu estudo “Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais” discute que, no Brasil, ações públicas dominaram dos anos 1980 aos 1990, constituindo-se em uma das principais matrizes por onde o tema da juventude, principalmente a “emergente” juventude dos setores populares, voltou a ser problematizado pela opinião pública e tencionou a criação de ações por parte tanto do Estado quanto da sociedade civil.

## **PENDÊNCIAS POLÍTICAS: direito à educação**

Reformas educacionais e, especialmente as relativas á formação de professores, vem sofrendo profundas transformações desde a década de 1990, impulsionadas pelas recomendações dos organismos internacionais aos países periféricos, estabelecendo uma reestruturação em consonância com o processo de um “novo capitalismo” que, por sua vez, institui a necessidade de um novo perfil de trabalhador, a partir do qual se generaliza o movimento de implantação de um novo modelo de formação. A concepção de educação é o de um “novo homem”, cujo mote de sua formação será a de ser capaz de: flexibilidade, empregabilidade,

multifuncionalidade e polivalência, bases para a capacidade de adaptação do indivíduo á “nova morfologia do trabalho” (ANTUNES, 2005, p.13), da abertura das economias, da mundialização do capital. Nesse sentido, a educação profissional promove a individualização da formação do trabalhador, pelo qual se indica que cada um é responsável na busca de competências, a serem alcançadas, com o desenvolvimento de habilidades básicas e específicas, na procura de inserção no mercado de trabalho.

Neste sentido, as mudanças educacionais têm sido as palavras de ordem para o mundo vivido, e um dos exemplos disso pode ser constatado com o previsto na Lei n. 11.274/2006, que é motivo de preocupação e perplexidade, em face do despreparo do professor para atender as exigências da reestruturação do ensino fundamental para nove anos e as mudanças na educação infantil, instituídas formalmente em 2006 (BRZEZINSKI, 2008p. 180). Cabe alargar a abordagem, considerando os problemas concretos vivenciados pelas jovens que frequentam o ensino médio e as reais possibilidades de inserção profissional que estes podem vislumbrar.

Ainda que a Lei 11.274/2006 retrate a intenção do MEC/SEB/DPE/COEF de construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado (BRASIL, 2006), é preciso termos presente que a democratização do ensino não se dá somente pela garantia do acesso, pois a desigualdade e a exclusão ainda permanecem principalmente a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente.

Portanto a busca pela qualidade da educação requer medidas para além do campo do ingresso e da permanência, mas ações capazes de reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica.

Quando a Lei 11.274/2006, que institui o Ensino Fundamental com nove anos de duração, atendendo crianças a partir dos seis anos de idade, fica instituída uma política pública afirmativa de equidade social implementada pelo Governo Federal, com intenção de: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”. Esta política altera o Ensino Fundamental de oito para nove anos e

estipula o prazo até 2010 para que todos os estados e municípios brasileiros implantem o novo sistema.

Tal implantação exigiu adequações na proposta pedagógica, no material didático, na formação do professor, bem como nas concepções de espaço-tempo escolar, currículo, avaliação, infância, aluno, professor, metodologias.

Ronsoni (2008) mostra preocupação com:

[...] a concepção que os professores e a escola têm desse novo Primeiro Ano. A situação que tínhamos anterior à nova lei, era de uma Educação Infantil que se via tomada, contaminada pelas atividades, conteúdos e objetivos da antiga 1ª série, ou seja, a Educação Infantil estava perdendo seu espaço de ludicidade, de brincadeira, de livre expressão, para passar a ser um ambiente alfabetizador muitas vezes, ou pré alfabetizador, atividade que não consta em suas atribuições. A cultura escolar das séries do Ensino Fundamental estava invadindo o espaço da Educação Infantil, modificando sua forma de atuação, sua cultura (p.4461 – 4462).

Afirma ainda a autora que, nos últimos anos, tem crescido no Brasil a atenção dirigida a jovens, tanto por parte dos veículos de comunicação de massa quanto por parte dos meios acadêmicos. Todavia, nunca existiu uma tradição de políticas públicas voltadas para jovens, fenômeno que, ao contrário, tem ocorrido na Europa e nos Estados Unidos, por exemplo.

A escassez de professores para a educação básica já mencionada anteriormente, não pode, de acordo com Freitas (2007), ser caracterizada como um problema conjuntural, nem mesmo exclusivamente emergencial, isso por que:

O problema é estrutural, produzido historicamente pela retirada do Estado da responsabilidade pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores. As alternativas conjunturais que vêm sendo apontadas para o enfrentamento deste problema – a complementação pedagógica em licenciaturas paralelas, a pressão da juventude pela profissionalização após o ensino fundamental que coloca um grande número de jovens no exercício do magistério e na expectativa da profissionalização, dentre outros, não equacionarão o problema, pelo contrário aprofundarão o quadro (Freitas, 2007; p.145 -146).

Essas contradições e dilemas que marcam os antigos e novos arranjos sociais e educacionais necessitam ser observados e analisados para a contribuição não somente para o debate político, como também para dirigir algumas interrogações e reflexões, para pensar os jovens e sua inserção no mundo do trabalho docente. Sob a perspectiva do movimento que defende a formação em nível superior do professor nas séries iniciais do ensino, é um retrocesso. Esse nível de formação serve como obstáculo à busca, pelos jovens, do curso de Pedagogia.

Com base nessas análises, interessa-nos aprofundar as aspirações da juventude que escolhe esse curso profissionalizante para apreendermos o sentido dessa profissionalização e as políticas que assinalam uma lógica que ambiciona promover mudanças sociais através da educação, vinculando expansão do ensino a discursos de valorização na formação inicial docente. Para isso, faz-se necessário recorrer aos elementos que determinam as políticas de formação, entre estas as condições históricas de sua produção, as correlações de força em presença e as perspectivas teóricas partilhadas.

Consultando a Resolução SEEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro) n.4376 (18/12/2009), verifica-se que no corpo do texto é mencionada a apreciação e aprovação da adequação da Matriz Curricular do Curso para as escolas de ensino médio da Rede Pública Estadual de Ensino. Informa-se, ainda, que a Matriz Curricular apresentada é o resultado do trabalho do Centro de Estudos instituído em 2008, nas unidades escolares, e que, durante a realização de encontros na Secretaria de Educação, foram debatidos temas voltados para a formação profissional do professor, as tendências neste campo, a organização do currículo, a base nacional comum, a parte diversificada, a prática como espaço formativo.

Acreditamos ser pertinente trazer o trabalho educativo dessa instituição de Ensino Médio modalidade Normal, no momento em que se debate a formação e se questionam os saberes dessa prática pedagógica. A implementação da escola está amparada em um conjunto de providências legais para a ampliação da proposta para o Ensino Médio Normal, de acordo com o Parecer n. 122, de 10 de novembro de 2009, a Resolução SEEDUC n. 4376, de 18 de dezembro de 2009, e a Portaria SEEDUC n. 91, de 29 de março de 2010.

Extinto o curso normal, em atendimento à LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), n. 9394, de 1996, tentativas pela reafirmação de seu reconhecimento e permanência foram assumidas, colocando em discussão as contribuições da escola de ensino médio na formação de parcela significativa de jovens. Assim, no Rio de Janeiro, único estado da região sudeste que oferece esse curso de formação.

Elencamos a seguir alguns pontos que merecem destaque acerca desses dispositivos legais para a formação de professores no Ensino Médio, Modalidade Normal, que se configuram como questão polêmica. Isso porque a Resolução do

CNE/CEB n.1, de 20/08/2003, que, dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, é instrumento que reafirma e complementa o prescrito no art. 62 da LDB, que admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na Modalidade Normal (BRZEZINSKI, 2008).

Ainda a autora discute que, sob a ótica do direito pessoal e intransferível, a resolução representa avanço, considerando que resguarda, por toda a vida, o direito do professor formado em curso profissionalizante do ensino médio. Sob a perspectiva do movimento que defende a formação em nível superior do professor nas séries iniciais do ensino, é um retrocesso. Esse nível de formação serve como obstáculo à busca, pelos jovens, do curso de Pedagogia. Diante dessas análises, interessa-nos aprofundar as aspirações da juventude que escolhe esse curso profissionalizante para apreendermos o sentido dessa profissionalização.

Assim, ao focalizarmos a expansão, no Rio de Janeiro, de cursos em nível médio normal, para a formação de professores para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, pretendemos discutir a consolidação da formação nesse nível de ensino como política pública, não transitória. Nesse contexto, buscamos explicitar os sentidos do acesso e permanência nos cursos e a incorporação desses jovens alunos na luta permanente pelas novas oportunidades à educação.

Visamos, também, analisar a ação do Estado nas políticas de formação que vêm-se caracterizando, de acordo com Freitas (2007), pela fragmentação, conseqüentemente assegurando diferenciadas dimensões de profissionalização. Isso pode ser evidenciado quanto ao oferecimento do ensino médio normal, já que a pressão da juventude pela profissionalização após o ensino fundamental coloca imenso contingente de jovens no exercício do magistério e na expectativa de se profissionalizarem. Essas iniciativas ocultam a oferta diferenciada de cursos e programas, apontando para a desigualdade da formação oferecida nas instituições de ensino e nas instituições de pesquisa, na formação de jovens alunos que estudam e pesquisam e daqueles que trabalham, produzindo condições diferentes de exercício profissional e desigualdade educacional.

Recorrentemente, segundo Evangelista (2009), encontramos em “documentos de agências multilaterais e estatais, bem como na produção acadêmica, a demanda

pela formação docente indicada como crucial para a concretização da qualidade do ensino” (p.409). Contribuem para tornar essa situação muito preocupante as notícias divulgadas pela mídia de que faltam, pelo menos, 30 mil professores no ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e em todo o ensino médio.

Brzezinski (2008) ressalta que ações pontuais de formação de professores pouco resolverão a falta de docentes qualificados para a educação básica, principalmente para o desenvolvimento educacional nas séries iniciais do ensino. Simultaneamente, a história comprovará o alcance de indicadores de qualidade, já que “os resultados qualitativos divulgados nos dados oficiais sobre a escola pública, infelizmente, apontam para a desqualificação no ensino fundamental e, mais ainda, a falência do ensino médio”. (BRZEZINSKI, 2008, p.169).

Diante desse breve panorama acerca da situação de pessoas jovens frente ao mundo do trabalho, é inegável que este se configura como de suma importância para os segmentos juvenis. Coloca-se em debate o fato de que a manutenção do nível médio normal reafirma-se como política, desconsiderando o Plano Nacional de Educação, que estabelece metas para a formação superior dos professores da educação básica.

Para Freitas (2007), com o oferecimento desse curso evidencia-se o divórcio entre as necessidades atuais da educação infantil e ensino fundamental com a proposta de formação da juventude no ensino médio para a docência. Daí, a relevância de discutir o trabalho que vem sendo realizado para fazer frente ao trabalho concreto para as séries iniciais do ensino.

## **PENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: a escola, as jovens alunas e as representações sobre a formação e o trabalho.**

Nos anos de 2010 e 2011 foram registrados os momentos de entrada na escola de ensino médio pesquisada de uma expressiva maioria feminina que frequenta essa instituição. Em dias de comemorações escolares elas vinham de saia azul marinho com pregas, meias brancas, camisa branca e sapato preto. Ao observar essas jovens vestidas com o uniforme rememoramos as normalistas que marcaram com suas vestimentas o início do século XX. Muitas dessas jovens eram



provenientes das classes médias e buscavam a formação de “professoras primárias” que foi objeto de sonhos e de orgulho nas capitais importantes do país. Assim, no imaginário da época foi-se construindo a protagonização da escola como lugar digno da instauração de uma nova ordem para efetuar o Progresso – educar as crianças brasileiras.

Visualiza-se a complexidade que envolve as relações políticas, materiais e educacionais no passado e que deixou vestígios nas propostas, discursos, interesses, sonhos e sociabilidades na concretização da formação docente. Com toda a carga histórica, que motivos desencadearam a escolha pela escola de magistério na atualidade?

As jovens entrevistadas têm de 17 a 23 anos de idade e desenvolvem sua formação como já mencionado anteriormente em escola pública estadual que oferece o ensino médio modalidade normal. Nesta parte do texto, consideraremos três dimensões para análise: a influência da família e vizinhança na escolha da escola; os sentidos atribuídos ao trabalho e a formação pedagógica na escola.

Em entrevistas realizadas em 2010 e 2011 constatamos que das 48 jovens alunas, 43% são provenientes da zona norte e oeste da cidade e, 37% costumam sair do trabalho no final da manhã e se dirigirem a escola no centro da cidade, no horário vespertino. Já 22% trabalham nos seus bairros, próximo as suas residências, desenvolvendo atividades nos variados segmentos do comércio. As demais não trabalham.

A escolha pela escola teve como fator determinante as ponderações feitas pelas mães que defenderam a continuidade dos estudos, a terminalidade do ensino médio e a possibilidade de serem introduzidas num ambiente de trabalho com maiores vantagens que nas atividades que as jovens desenvolvem atualmente. Verificamos que 43% das mães finalizaram o ensino médio, 16% concluíram o ensino fundamental e as demais não responderam sobre a escolaridade da mãe. É importante destacar que somente 8% das entrevistadas relatam que o pai também foi aliado da mãe pela escolha do magistério. Nas entrevistas, constatamos que 14% das jovens acreditam que será possível conciliar a vida doméstica, a criação de filhos no futuro e a carreira docente. Os exemplos mais comuns dessa perspectiva de vida são da vizinhança ou dos depoimentos das professoras durante as aulas.

Para essas jovens, a vizinhança teve um papel importante na escolha da escola, na medida em que levantam aspectos positivos da Instituição: as filhas já

estudaram nessa Escola; a localização no centro da cidade, onde ônibus, trem, metrô facilitam o deslocamento. A segurança é outro ponto importante mencionado. Não existe registro de violência na instituição e, as professoras trabalham há bastante tempo na escola. Quanto aos gestores apontam que eles se comunicam com os alunos e famílias de forma eficiente, pois são recebidos e ouvidos. Também foi registrado que há poucas faltas de professores e se prioriza o estudo e disciplina na escola.

Todos esses fatores motivam as famílias e evidenciam o envolvimento da comunidade escolar na instituição. As famílias participam das festividades, formaturas e existe representação de mães nos conselhos escolares. Com base nesses dados, percebemos a atuação e influência das mães e vizinhança no acompanhamento da escolaridade das alunas. Segundo Ribeiro e Koslinki (2010) adolescentes que residem em vizinhanças em que a maior parte das pessoas termina o ensino médio e alcança o ensino superior se sentirão compelidos a fazer o mesmo (p.126).

Outro importante mecanismo de socialização está relacionado aos modelos de papel social e representações sociais que transitam em determinados locais. Os estudos desses autores mostram que crianças e adolescentes aprenderiam sobre quais comportamentos seriam considerados aceitáveis a partir do exemplo dos adultos com quem interagem nas vizinhanças.

Outro dado importante diz respeito ao sentido atribuído ao trabalho e a formação pelas jovens, pelas famílias e escola. Os relatos abaixo mostram esse reconhecimento:

Eu sou muito vaidosa e gosto de comprar roupas, sapatos e isso eu só consigo trabalhando. Também gosto de maquiagem e com o trabalho posso ser mais independente. Estar estudando é porque quero melhorar na vida, ter uma casa própria, poder viajar. Penso muito nisso (Aluna da 3ª série B/ 2011).

Todos na minha casa trabalham. Minha mãe trabalha na zona sul do Rio há muito tempo numa casa de família. Eu trabalhei por lá um tempo ajudando a tomar conta das crianças, mas hoje eu estou numa loja vendendo roupas femininas. É puxado porque tenho que trabalhar aos sábados, então o estudo e o trabalho no futuro como professora poderá garantir eu ter folgas no sábado e domingo (Aluna 3ª série C/ 2010).

Minha mãe e meu pai estudaram pouco e por isso repetem muito a importância de eu estar estudando. A escola me cansa um pouco, mas eu posso ter mais liberdade, viajar, comprar o que quero com o trabalho (Aluna 3ª série B/ 2011).

Eu não sei se quero ser professora, mas quem sabe consigo depois ir para uma faculdade e vou melhorando e ter um trabalho mais remunerado? (Aluna 3ª série A/ 2010).

Não desejo seguir a carreira de magistério. Vim para essa escola por insistência dos meus pais, mas quero fazer enfermagem. Na minha classe poucas colegas pensam em ser professoras. Vão fazer vestibular para direito, administração de empresas, psicologia (Aluna 3ª serie B/ 2011).

Para concluir o ensino médio é mais fácil aqui porque as disciplinas matemática, química, física e outras não fazem parte do currículo do magistério. Essas disciplinas eu e minhas colegas temos mais dificuldades e nossas famílias acham importante fazermos o ensino médio. Eu quero arrumar um lugar melhor para trabalhar e fazer faculdade de turismo (Aluna 3ª serie B/ 2011).

Nessa escola temos que fazer muitas atividades em grupo. Na maioria das disciplinas é assim e isso não acontecia onde estudei no Ensino Fundamental. No início eu encontrei muitas dificuldades, mas depois consegui fazer um grupo com quatro meninas e não nos desgradamos mais. Os professores elogiam a nossa criatividade e o rendimento nos trabalhos (Aluna da 3ª serie A/ 2011).

De acordo com Sposito (1994), haveria nos dias atuais, uma maior atração dos símbolos juvenis – marcas, roupas, músicas etc, o que corresponde ao primeiro “depoimento da aluna da 3ª serie A”. Também está presente a representação de crescimento através do trabalho nos demais registros. Ao mesmo tempo haveria uma certa decepção em relação ao universo escolar. Nos estudos de Madeira (1983), são citados a importância do trabalho entre as camadas populares como um valor cultural e, as famílias como transmissoras de uma ideologia do trabalho, sendo este um provedor de status na hierarquia familiar. O trabalho estaria no centro dos projetos de vida e das estratégias de socialização e reprodução das camadas mais pobres.

Considerando os registros feitos pelas jovens alunas podemos questionar os elementos que apontam substantivamente para o significado do trabalho e da formação. As representações acerca do trabalho para essas jovens direcionam-se para a necessidade, fonte de independência, crescimento e auto-realização. Quanto à formação existe o forte ideal de continuar os estudos numa universidade. Consultando as professoras e os registros da escola dos egressos, as alunas ingressam ao sair da escola de ensino médio normal em instituições públicas e privadas de ensino superior e a maioria acaba fazendo a opção pelo ensino privado e conseguem bolsas de estudo para esse fim. No ano de 2011 a escola computou que das 82 formandas no ano de 2008, 21% delas conseguiram acesso ao ensino superior na rede privada. Foram aprovadas nos seguintes cursos: em cursos de

licenciatura 6%; curso de Administração de Empresas 9%; curso de Turismo 6%. Para instituição pública 3% foram aprovadas.

Seja como for, ao examinarmos os depoimentos das jovens alunas, destacados acima, identificamos:

- a) A importância do trabalho entre as camadas populares, como um valor cultural, e as famílias segundo Guimarães (2008), atuam como transmissoras de uma ideologia do trabalho, sendo este um provedor de status na hierarquia familiar. Para essa autora, o trabalho representa a possibilidade de um espaço de liberdade e de consumo, principalmente quanto à definição dos itens de consumo como disseminação de símbolos juvenis.
- b) A vida escolar representa para as famílias como um lugar de crescimento pessoal e profissional, podendo ter maiores chances de ocupação no mercado de trabalho, diferente da condição paterna que de acordo com os depoimentos tiveram a escolaridade inconclusa;
- c) O entendimento de que o trabalho relaciona-se a uma “fonte de independência, pois este significado é praticamente universal onde transparece em todo o tipo de jovem de acordo com as análises de Branco(2008), que reflete acerca da atração que o trabalho exerce sobre o jovem.
- d) O trabalho se expressa pela metáfora “crescimento” e “auto-realização”, que envolvem as “transformações no aparato produtivo e seus elos com a dinâmica do mercado de trabalho”(Guimaraes, 2008,p.169). São fatores que explicam oportunidades preenchidas e percursos desenvolvidos nos diversos ambientes de trabalho.
- e) As formas de conceber o curso de formação docente no ensino médio quanto as “facilidades curriculares”, sejam pelas disciplinas consideradas como de exigências menores para a conclusão da escolaridade de nível médio, sejam pelas metodologias de trabalho pedagógico que privilegiam atividades em grupo. De certa forma, nos parece que essas experiências em grupo não têm sido sólidas e reforçam a fragmentação. Nas pesquisas observamos que são distribuídos nos grupos, diferentes funções entre os componentes, cumprindo-se a atividade solicitada pelo professor onde uma das alunas digita o trabalho, outra apresenta, outra pesquisa e assim por diante. Essas atitudes revelam pouco investimento na autonomia intelectual e aprendizado coletivo.

Para De Rossi (2005), pensar sobre o cotidiano das escolas, pela via da organização da cultura escolar, significa reconhecer como o Estado utiliza a escola como recurso de convencimento e de emotividade bastante mobilizadores para banir individualidades e para fazer a conversão pela subjetividade sem alterar as condições materiais dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a pesquisa realizada na instituição revela a priorização do produto em detrimento do processo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Além das discussões apresentadas nos tópicos anteriores, é fundamental apontarmos algumas questões que são inerentes aos desafios e embates da formação inicial docente desenvolvida no ensino médio.

A título de síntese, formulamos algumas considerações que se destacam como emergenciais e que instigam os modos próprios de conceber a formação, o trabalho e a condição juvenil. São eles:

- a) A socialização do saber entre os professores requer sensibilidade para amadurecer o convívio, a troca de experiências, conhecimentos e a afetividade. Também exige a preparação para o trabalho em grupo, buscando vencer o desafio da elaboração individual e atualização ininterrupta. Esta qualidade do trabalho remete a uma auto-crítica constante para encontrar subsídios e apoios didáticos para a garantia do investimento da gestão participativa;
- b) Pensar a educação numa perspectiva democrática requer de acordo com Oliveira (2008) uma organização do trabalho pedagógico, visando à compreensão dos fenômenos históricos, científicos e sociais, onde as discussões entre gestores, professores, alunos e outros que integram a comunidade escolar poderão representar um acréscimo à formação dos jovens estudantes que cursam o ensino médio normal. Para o desenvolvimento dessas atividades educativas é imprescindível dispor de tempo para reflexão das ideias dos diferentes professores e demais envolvidos no processo ensino aprendizagem. Mas o que presenciamos é

o dispersar entre as mil atribuições urgentes de uma escola, as funções burocrática emperrando o pensar e fazer pedagógico.

Partindo das observações feitas na escola, questionamos que as tarefas administrativas vêm absorvendo cada vez mais o tempo do diretor e dos coordenadores pedagógicos, esvaziando de conteúdo crítico e analítico da participação.

Diante do trabalho que vimos desenvolvendo, entendemos a escolha profissional na sua articulação com múltiplas relações sociais, estabelecidas desde cedo na vida de cada um de nós. Portanto, é produto da história de vida dos sujeitos engendrada a partir dessas relações, das práticas sociais inerentes à cultura, ao meio econômico social, as especificidades próprias dos contextos em que estamos inseridos.

Assim, podemos dizer que essa escolha da profissionalização não é uma questão simples, na medida em que é atravessada por contradições: o desejo da família; a concretização da brincadeira infantil de “brincar de ser professor”, reforçando o lugar social impresso na representação de “ser professor”, ligado: à profissão feminina, à maternagem, ao doar-se para o outro, a vocação, como chamamento; a “certeza” do emprego imediato; ao lugar do saber, encerrando significados sociais.

Para muitas dessas jovens, a condição sócio econômica impulsiona essa busca profissional que parece “exigir” menos, pois como discute Saviani (2009) o modelo didático-pedagógico dos cursos de formação de professores que prevalecem “nas Escolas Normais, ou seja, na formação de professores primários” (p.148) “virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”” (p.149). Esse professor “treinado” é analisado por Kuenzer (1999) como aquele que precisa apenas cumprir tarefas, “a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos” (p. 182), retirando de seu trabalho a dimensão de cientista e pesquisador de educação, e transformando-o em um profissional que a autora denomina como “professor tarefeiro”.

Assim, podemos afirmar que o trabalho docente em estabelecimentos públicos, não pode deixar de considerar que a escola, tal como existe hoje, está

marcada por uma forma específica de organização e que esta reflete as grandes controvérsias sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

ABRAMAVAY, M., CASTRO, M. G. *Juventude, juventudes: o que une e o que separa*. Brasília: UNESCO, 2003.

ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

BRASIL/PR. *Lei n.11.502*, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Ato2007/2010/2007/Lei/L11502.htm>>. Acesso em: 31 out, 2010.

BRASIL/PR. *Lei n.11.274*, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32, e 87 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em fev. 2012

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CBE*, n.1, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei n.9394/96, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 22 ago.2003, seção 1, p.12.

BRANCO, P. *Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

BRZEZINSKI, I. *LDB dez anos depois*. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

CASTRO, J. Evolução e desigualdade na educação brasileira. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009.

COSTA, J. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, R; VANNUCHI, P. (orgs). *Juventude e Sociedade*. Trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio cultural. In: DAYRELL, J ( org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte, UFMG, 2001.

DE ROSSI, V. L. S. Projetos pedagógicos no jogo da ilusão *versus* esquecimento. In: CORBALAN, A. (coord.) *Enredados por la educación, la cultura y la política*. Buenos Aires: Biblos, 2005.

EVANGELISTA, O. Sentidos da profissionalização docente. In: Souza, D; MARTÍNEZ, S. (org). *Educação comparada: rotas do além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009.

FREITAS, H. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educ. Soc.*, Campinas, v.24, n. 85, p.1095-1124, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUZA, V. *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GATTI, B.; BARRETO, E. S de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*: Brasília, Unesco, 2009.

GOMES, A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. In: *Eccos: Revista Científica*, vol.7, n. 2. Centro Universitário Nove de Julho, 2005.

GOMES, C. *O ensino médio no Brasil ou a história do patinho feio recontada*. Brasília: Universa, 2000.

GUIMARÃES, N. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H, BRANCO, P. *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2008.

KUENZER, Acacia Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educ. Soc.*, ano XX, nº 68, p. 163-183, dez. 1999.

LEÃO, G. Ensino médio, juventude e projetos de vida: o que a escola tem a oferecer? *Caderno CEDES*, Campinas, v. 31, n 84, p. 1070, 2009.

MADEIRA, F. R. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 58, v. 80, ago. 1986.

MORAES, C. & ALAVARSE, O. Ensino Médio: possibilidades de Avaliação. *Educ. Soc.*, Campinas, v.32, n.116, p. 807-838, set. 2011.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. In: RIBEIRO, L. C.& KOLINSKI, M (orgs). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital: observatório das metrópoles. IPPUR/UFRJ, 2010.



OLIVEIRA, Dalila. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização e o trabalho docente. In: SOUZA, João Valdir (org.). *Formação de professores para educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RONSONI, Marcelo Luis. O ensino fundamental de nove anos como uma política pública para a educação. ANAIS. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. Curitiba- PR, 2008, p. 4458-4471.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155. Jan./abr. 2009.

SPOSITO, M. P. (org.). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidade de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, n.57, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.