

JOVENS E O ENSINO MÉDIO NORMAL:

forma(ta)ção docente*



Leny Cristina Soares Souza Azevedo

Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Doutora em Educação pela Unicamp

Ligia Karam Corrêa de Magalhães

Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Doutora em Educação pela UERJ

RESUMO: Com foco na formação de professores no Ensino Médio Normal no município do 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.

KEYWORDS: *Policies for teachers training; high school; social representation; teaching; education.*

ABSTRACT: *With a focus on teacher training at Normal School in Rio de Janeiro, this article discusses the social representations of young female students who study in a public school, discussing the social and academic trajectories associated with the choice of a vocational course and prospects work. Our analysis indicates essential elements of socio-political and economic scenario in which develops education for young subaltern classes. Organized into integrated parts that give organic reflection, considers: the discussions about “being young” specified in the current studies about knowledge of realities, practices, political issues about children who attend the school; questioning policies for training teacher in high school; investigated the contributions of the institution forward to training. Finally, consider the need for policies consonant with democratic principles constituents of emancipating social practices in order to enhance the influence of school social trajectories of these young people.*

*Artigo originado da monografia contemplada com o 2º lugar do Prêmio Ministro Gama Filho 2012.

INTRODUÇÃO

Falar e escrever sobre os jovens na atualidade é tarefa desafiante, considerando-se a população de aproximadamente 54 milhões de brasileiros na faixa etária compreendida entre 14 e 29 anos, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2006) e a enorme diversidade que permeia a juventude brasileira, concretizada nas condições sociais e econômicas, nas diferenças geográficas, de gênero, culturais, religiosas, dentre inúmeras outras.

Com base nas análises de Moraes e Alavarse (2011), o ensino médio (EM), parte importante da escolarização desses jovens, 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, os quais revelam, [...] toda a sua complexidade social, política e pedagógica” (p. 808).

Para empreender a discussão desse nível de ensino, buscamos refletir sobre as representações sociais de jovens alunas que frequentam o ensino médio Normal na cidade do Rio de Janeiro, tomando por base uma 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 EM 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.

Nesse terreno, retomamos o amplo debate sobre a formação docente no EM, organizando o artigo em quatro tópicos: no primeiro, refletimos a instituição, evidenciando as

particularidades, a organização do ensino e as condições materiais e sociais da escola; no segundo, discutimos sobre os significados de “ser jovem” no Brasil à luz de teorias que embasam os conhecimentos, atitudes e funções assumidas pelas jovens nos âmbitos social e produtivo; no terceiro, apontamos pendências políticas que interferem na formulação e condução do campo educacional para o EM; e, 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, bem como a compreensão da lógica do aprender e ensinar. Por fim, tecemos considerações que remetem aos desafios e embates presentes na formação inicial docente. Ressaltamos que o estudo com alunas concluintes do EM modalidade Normal justifica-se pelo fato deste momento se configurar historicamente como profícuo para as discussões acerca da retomada, no Estado do Rio de Janeiro, do EM para a formação de professores, trazendo suas “velhas” limitações e perspectivas, e pelas razões pelas quais essas jovens optam por um curso de profissionalização docente, pois é pertinente conhecer algumas das expectativas e projetos que as direcionam para essa formação, em vez do ensino médio regular.

Assim, buscamos a compreensão do complexo universo da cultura escolar que abrange a formação dos futuros profissionais da educação, articulada às 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.

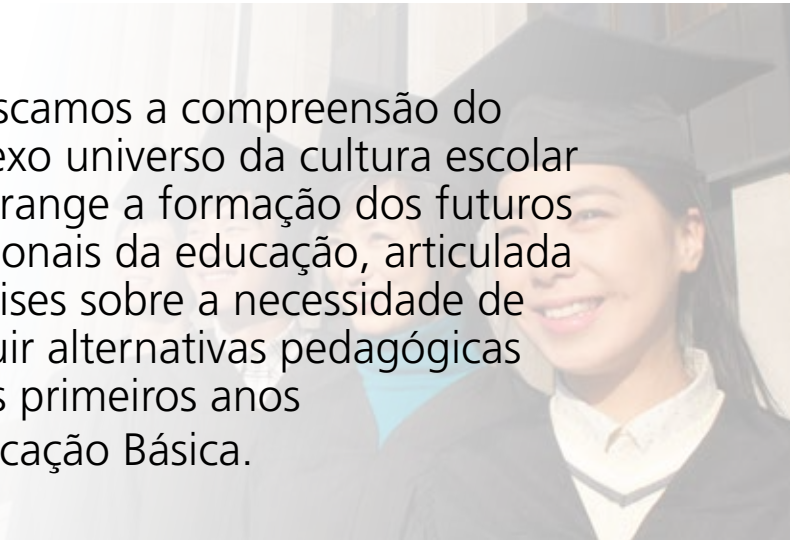
ESPAÇO ESCOLAR: lugar de trabalho e educação

A escola pesquisada acolhe a 730 jovens do ensino médio, organizadas em seis turmas por série, sendo os 1º e 2º anos atendidos no turno da manhã e os 3º e 4º à tarde. 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 EM relacionado à formação profissional representa uma possibilidade concreta de inserção no mercado de trabalho. O quadro de docentes e discentes 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 objetivava: (1) desenvolver estratégias político-pedagógicas para a organização do ensino, (2) garantir a qualidade educativa e (3) promover práticas de gestão que visassem 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 avaliado e ampliado no início de cada ano letivo, segundo depoimento da diretora.

Ao abordarmos questões relativas à 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 a garantia para o ensino superior e desenvolvimento de 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, Dayrell e Reis (2011, p.1.079) 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, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes,



[...] buscamos a compreensão do complexo universo da cultura escolar que abrange a formação dos futuros profissionais da educação, articulada às análises sobre a necessidade de construir alternativas pedagógicas para os primeiros anos da Educação Básica.

contraditórias, expostos que estão a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes. Constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, expressando os mais diferentes modos de ser jovem.

Seja como for, cabe a pergunta: como a escola responde à formação e expectativas desses jovens?

O que foi possível perceber nessa pesquisa aponta para a constituição de um consenso entre os gestores e professores quanto à ênfase excessiva atribuída às notas dos alunos e ao lugar alcançado pela escola nas provas nacionais.

Murais colocados em diversos locais da instituição mostram os resultados alcançados e o incentivo à melhoria nas avaliações internas e externas, além do resultado de vestibulares anteriores e o número de alunos que ingressaram em universidades públicas. As propostas da gestão são sempre de recomendações quanto ao estudo, elaboração dos exercícios, e isso acaba acirrando a competição entre as classes.

A elaboração de murais com a exposição dos trabalhos e das médias alcançadas é incentivada por professores e coordenadores e realizada durante o período de aulas, o que causa dispersão, pois os alunos conversam enquanto os professores estão ministrando as aulas. Isso interfere negativamente na participação das atividades desenvolvidas, tanto em sala de aula quanto extraclasse, porquanto os alunos dedicam grande número de horas à montagem desses murais, o que os afasta da possibilidade de aprofundar o estudo para além da sala de aula. O incentivo ao estudo e à manutenção das médias foi considerado como um reforço na reprodução dos conteúdos e na manutenção do *status* da

escola, por ser reconhecida, principalmente pelos pais, como uma “escola forte quanto ao ensino e à tradição”, preservando o controle e a disciplina entre os alunos.

Os registros apontam o excessivo valor aos prêmios recebidos pela Secretaria Estadual, exibindo e reafirmando 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.

É possível perceber que a lógica gerencialista imprime uma perspectiva empresarial, com o deslocamento do foco da qualidade para a eficácia do processo educacional, buscando-se o máximo de resultado com o mínimo de custo. A exposição dos resultados em atividades comemorativas realça as metas alcançadas, de acordo com estratégias dos gestores, que pretendem divulgar os “serviços” do colégio e, assim, dar conta dos serviços prestados. Com base em Castro Neto e Castro (2011), a reforma educacional no Brasil insere-se na lógica do processo de adaptação da força do trabalho às novas exigências do capital, ao mesmo tempo em que se articula com a necessidade de redefinição do papel do Estado, “a administração pública começa a se reestruturar levando em consideração, também, o processo e os resultados das políticas públicas, tomando como matriz os eixos da eficiência, da eficácia e da produtividade” (p. 748).

A quantidade e a qualidade do acervo foram apontadas pelos entrevistados como um aspecto positivo do trabalho da gestão da escola, embora os alunos declarem que, muitas vezes, o acesso à biblioteca é impossibilitado pela falta de funcionários que os atendam. O mesmo ocorre com os materiais destinados às práticas esportivas, na medida em que cabe aos alunos dirigir-se à coordenação para que os mesmos sejam liberados. Percebe-se, então, que o acervo nem sempre é viabilizado, comprometendo o aproveitamento pedagógico.

A escola possui, de acordo com os dados levantados: aparelhos de TV, VHS, DVD, de som; salas de informática; retroprojetores; mapas; material de laboratório; biblioteca com acervo atualizado para a consulta dos alunos; instrumentos musicais; e materiais para práticas esportivas.

Para a utilização desses materiais foi organizado um sistema de agendamento, já que a escola possui grande número de alunos, mas, segundo alguns professores, nem sempre é possível incluir o uso de recursos pedagógicos em seus planos de trabalho, pois os mesmos já se encontram reservados.

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 revela um aspecto importante na integração entre professores, alunos, gestores e funcionários. 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), como se houvesse o caminho a seguir, já dado, sem que professores e alunos exerçam o protagonismo que lhes cabe nesse processo de ensinar e aprender.

Observa-se, assim, que em geral as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de EM se apresentam eivadas por certo pragmatismo, apontando que há muito a ser investido para que se instaure 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?

Para dar conta dessas questões, esse artigo analisa as representações sociais dessas jovens, 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 à educação, ao trabalho e à 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.

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 socioeconômica, 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, o posicionamento do Estado frente à função da escola e a materialização de políticas educacionais que garantam às jovens alunas das camadas populares a ampliação da escolarização básica, com qualidade.



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 no cenário econômico, político e social, a partir da década de 1970, intensificando-se nos anos de 1980 e 1990 até os dias atuais, provocam inúmeras mudanças no mundo do trabalho e repercutem diretamente no âmbito educacional, que se volta às demandas do mundo do trabalho, com a árdua tarefa de propiciar a aproximação dos seus sistemas de ensino às necessidades do mundo produtivo.

Nesse sentido, observamos a preocupação das mães com a escolarização de suas filhas ao buscar vaga numa escola que tenha boa visibilidade tanto em relação à “qualidade” do ensino quanto à segurança do espaço escolar. 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, concluintes do curso Normal requer, segundo Gomes (2005, p. 278), “saber o que olhar, sob o risco de tudo olhar e nada ver”, 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 assinala parte importante do referencial que embasa nosso trabalho, cuja proposta epistemológica entende a realidade como constructo social e a temática do trabalho docente 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 novos questionamentos:

- Como se delinearam 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?

Acreditamos que a discussão acerca do trabalho seja uma das grandes preocupações no campo das políticas públicas para a juventude, com a necessidade de que haja projetos e ações concretas, tendo em vista o aumento da exclusão desse grupo social e a 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).

No processo de 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”. Formar significa articular identidade pessoal e profissional, buscando-se 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 o acesso ao lazer, ao consumo e à realização, além de constituir componente essencial à formação do indivíduo como cidadão. Mas, as contradições e dilemas dessa oportunidade educacional no EM 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 estas 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. Arruda (2002) toma a expressão “sábios amadores” em Moscovici para discutir 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 de “sábios amadores” (MOSCOVICI, 1961) na qual o importante é falar do que

todo o mundo fala, uma vez que a comunicação é o berço e desaguadouro das representações. (p. 135).

Outro ponto relevante diz respeito aos estudos sobre a juventude e as representações sociais que sinalizam para as políticas implementadas. Nessa linha de preocupação, Abramo (2005), em seu estudo “O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro”, 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” (p. 21).

PENDÊNCIAS POLÍTICAS: direito à educação

Reformas educacionais, especialmente as relativas à formação de professores, vêm 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 a de um “novo homem”, cujo mote de sua formação será a de assegurar flexibilidade, empregabilidade, multifuncionalidade e



polivalência, bases para a capacidade de adaptação do indivíduo à “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.

Recorrentemente, segundo Evangelista (2009, p. 409), 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”. 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 EM.

A escassez de professores para a educação básica e a formação docente não podem, de acordo com Freitas (2007), ser caracterizadas como um problema conjuntural, nem mesmo exclusivamente emergencial, isso porque:

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. (p. 145-146).

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 nº 11.274/2006, que é motivo de preocupação e perplexidade, em face do despreparo do professor para atender às exigências da reestruturação do ensino fundamental para nove anos e às mudanças na educação infantil, instituídas formalmente em 2006 (BRZEZINSKI, 2008 p. 180).

Cabe alargar a abordagem, considerando os problemas concretos vivenciados pelas jovens que frequentam o EM 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/COEF¹ de construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado, é preciso ter presente que a democratização do ensino não se dá somente pela garantia do acesso, pois a desigualdade e a exclusão ainda coexistem, 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, de acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE, institui o ensino fundamental com nove anos de duração,

1 Ministério da Educação - MEC; Secretaria de Educação Básica – SEB; Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - DPE; Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF.

[...] é preciso ter presente que a democratização do ensino não se dá somente pela garantia do acesso, pois a desigualdade e a exclusão ainda coexistem, principalmente a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente.



atendendo crianças a partir dos seis anos de idade, fica estabelecida 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”². 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. Essas contradições e dilemas que marcam os antigos e novos arranjos sociais e educacionais necessitam ser observados e analisados, contribuindo para o debate político, no sentido de pensar os jovens e sua inserção no mundo do trabalho docente.

Com base nessas análises, interessa-nos aprofundar a pesquisa sobre 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 estes 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) nº 4.376, de 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. A Matriz Curricular apresentada é o resultado do trabalho do Centro de Estudos instituído em 2008, nas unidades escolares, a partir do debate de temas voltados para a formação profissional do professor, as tendências do campo, a organização do currículo, a base nacional comum, a parte diversificada, a prática como espaço formativo.

Elencamos a seguir alguns pontos que merecem destaque acerca desses dispositivos legais para a formação de professores no EM Modalidade Normal, que se configuram como questão polêmica. Isso porque a Resolução do CNE/CEB³ nº1, 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 Lei

² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>
³ Conselho Nacional de Educação - CNE; Câmara de Educação Básica - CEB.

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 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).

Brzezinski 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 EM. Segundo a autora, sob a perspectiva do movimento que defende a formação em nível superior do professor nas séries iniciais do ensino, a resolução é um retrocesso. Esse nível de formação serve como obstáculo à busca, pelos jovens, do curso de Pedagogia.

Assim, ao focalizarmos a expansão, no Rio de Janeiro, de cursos EM Normal, 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 por novas oportunidades à educação.

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”. (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 se 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 EM pesquisada de uma expressiva maioria feminina que frequenta essa instituição. Em dias de



comemorações escolares, 92% das jovens que participam das festividades iam de saia azul marinho com pregas, meias brancas, camisa branca e sapato preto. Ao observarmos 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”, objeto de sonhos e de orgulho profissional 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.

Visualizamos a complexidade que envolveu 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 EM 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.

Nas entrevistas realizadas com 48 jovens alunas, apuramos que 43% são provenientes das Zonas Norte e Oeste do município do Rio de Janeiro, das quais 22% trabalham nos seus bairros, próximo as suas residências, desenvolvendo atividades nos variados segmentos do comércio; enquanto que 37% trabalham no centro da cidade e costumam sair do trabalho no final da manhã, dirigindo-se à escola no centro da cidade, no horário vespertino. As demais alunas 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. Com base nos depoimentos, verificamos que 43% das mães finalizaram o ensino médio, 16% concluíram o ensino fundamental e as demais alunas não responderam sobre a escolaridade da mãe. É importante destacar que somente 8% das entrevistadas relataram 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.

Para essas jovens, a vizinhança teve um papel importante na escolha da escola ao enaltecer aspectos positivos da Instituição: (1) as filhas já estudaram nessa Escola; (2) a localização no centro da cidade onde ônibus, trem e metrô facilitam o deslocamento; (3) a segurança, uma vez que não existe registro de violência na instituição; (4) a permanência do quadro docente e o registro de poucas faltas de professores; (5) a comunicação eficiente entre gestores e alunos e/ou famílias, que são recebidos e ouvidos; e (6) a prioridade conferida ao estudo e à disciplina.

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. Segundo Ribeiro et al. (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. Os estudos desses autores apontam que crianças e adolescentes aprendem sobre quais comportamentos são considerados aceitáveis

a partir do exemplo dos adultos com quem interagem nas vizinhanças, mostrando que o mecanismo de socialização está relacionado aos modelos de papel social e representações sociais que transitam em determinados locais.

Outro dado importante diz respeito ao sentido atribuído ao trabalho e à formação pelas jovens, 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 Zonas 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 da 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 da 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 da 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 da 3ª série 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 da série B/2011).

De acordo com Sposito (2003), haveria nos dias atuais uma maior atração dos símbolos juvenis – marcas, roupas, músicas, etc. –, o que corresponde ao primeiro depoimento acima, de uma aluna da 3ª série B. 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 (1986) 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 saírem 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 consegue bolsas de estudo para esse fim. Em 2011, a escola computou que das 82 formandas no ano de 2008, 21% conseguiram acesso ao ensino superior na rede privada, tendo sido aprovadas nos seguintes cursos: Licenciaturas, 6%; Administração de Empresas, 9%; Turismo, 6%. Em instituições públicas, foram aprovadas 3% das formandas.

Seja como for, ao examinarmos os depoimentos das jovens alunas, 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 esta 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 um lugar de crescimento pessoal e profissional, podendo oferecer maiores chances de ocupação no mercado de trabalho, diferentemente dos seus pais 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 metáforas “crescimento” e “auto-realização”, que envolvem as “transformações no aparato produtivo e seus elos com a dinâmica do mercado de trabalho” (Guimarães, 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 às “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, parece-nos que essas experiências em grupo não têm sido sólidas e reforçam a fragmentação. Nas pesquisas observamos que são distribuídas 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 mobilizador 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 autocrítica constante para encontrar subsídio e apoio didático 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 burocráticas 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 espaços/ tempos de discussões político-pedagógicas inerentes às práticas escolares. Dessa forma, ficam de fora as múltiplas possibilidades do fazer, organizadas a partir de contextos específicos em que se dá o processo de ensino-aprendizagem, do necessário rigor científico sobre os conteúdos a serem trabalhados, bem como da efetiva participação do corpo docente.

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 intrínsecas à cultura, ao

meio econômico social, assim como às especificidades próprias dos contextos em que estamos inseridos.

Dessa forma, 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, à vocação, como chamamento; a “certeza” do emprego imediato; ao lugar do saber, encerrando significados sociais.

Para muitas dessas jovens, a condição socioeconômica impulsiona essa busca profissional que parece “exigir” menos, pois, como discute Saviani (2009), o modelo didático-pedagógico dos cursos de formação de professores que prevalece “nas Escolas Normais, ou seja, na formação de professores primários [...] virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo (a formação pedagógica) 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

- ABRAMO, Helena. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.
- ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n117/n117a07.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2012.
- BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.
- BRASIL. *Lei nº 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: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 4 fev. 2012.
- BRZEZINSKI, Iria. *LDB dez anos depois*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a08v32n116.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE nº 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.
- COSTA, Jurandir Freire. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (Orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. Projetos pedagógicos no jogo da ilusão versus esquecimento. In: CORBALAN, Maria Alejandra (Coord.). *Enredados por la educación, la cultura y la política*. Buenos Aires: Biblos, 2005.
- EVANGELISTA, Olinda. Sentidos da profissionalização docente. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. (Orgs.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.
- _____. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUZA, João Valdir Alves de. *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2012.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *Eccos: Revista Científica*, v.7, n. 2, p. 175-190, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71570203.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2012.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2012.

MADEIRA, Felícia Reicher. 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. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n58/n58a02.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ensino médio: possibilidades de avaliação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, nº 116, p. 807-838, set. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a11v32n116.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2012.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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.

RIBEIRO, Luiz Cesar et al. (Orgs). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Observatório das Metrôpoles, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n.57, p. 210-226, mar./maio 2003. Disponível em: <www.usp.br/revistausp/57/14-marilia.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

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