

DEMANDAS DO MERCADO: IMPLICAÇÕES PARA A JUVENTUDE NO ENSINO MÉDIO

Priscila Campos Ribeiro - Mestranda na UERJ/Proped¹

Introdução

Com base na teoria do discurso podemos compreender a ordem social como uma construção histórica, contingente e discursiva. Os discursos, como práticas sociais, conduzem formas de pensar e agir. Sendo múltiplos e com poderes assimétricos (originados a partir de: governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos), têm sentidos diversificados em disputa por hegemonia.

Entendo que discursos que significam o ensino médio podem trazer implicações no processo de identificação dos jovens pobres (estudantes do ensino médio), pois podem fixar sentidos de suas projeções, direcionando-os e limitando outras possibilidades de ser desses jovens marcados pela exclusão. O modelo de produção capitalista tem forte influência na constituição das significações do ensino médio e das subjetividades que a sociedade contemporânea precisa para manter a hegemonia.

Mesmo passando por várias reformas nas últimas décadas o ensino médio passou por modificações que pareciam atender, predominantemente, a demandas da reestruturação produtiva, esteve marcado pela divisão social do trabalho e por políticas educacionais direcionadas de diferentes formas para diferentes camadas sociais. Os elementos hegemônicos na determinação das reformas e estabelecimento de políticas educacionais influenciaram o “desenho” de ensino médio ao longo dos anos, que resultou numa etapa de escolarização seletiva e vulnerável à desigualdade social. O jovem da classe empobrecida participa de um processo social em que busca ser inserido no mercado de trabalho depois da formação do ensino básico, com pouca ou nenhuma perspectiva de prosseguimento dos estudos em nível superior.

Neste estudo muitas das questões que trago questões vem da minha trajetória profissional como pedagoga em programas que se intitulam de caráter sócio educativo (de instituições

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Programa de Pós-graduação em Educação.

privadas e projetos do poder público) para inserção de jovens de ensino médio no mercado de trabalho. Em minhas observações percebia que o público atendido por tais programas pertencia a setores empobrecidos da população e estava marcado por contextos excludentes, de forma que a inserção no mercado de trabalho era a melhor, senão a única alternativa que parecia configurar uma saída para o jovem (16 a 21 anos) ter uma suposta qualidade de vida. Os programas de inserção no mercado de trabalho pressupõem um perfil da juventude descrito como pobre e excluída e buscava, por meios que intitulavam como “aumento de escolaridade”, inseri-los em vagas oferecidas no mercado de trabalho. Em tais programas percebia pouco ou nenhum estímulo ao prosseguimento do percurso acadêmico do jovem no ensino superior. A inserção se projetava em cargos de baixa remuneração e com condições de trabalho que dificultavam a continuação dos estudos, sem muitas perspectivas de mudança real nas condições de vida para além de um imediato e reduzido aumento do nível de consumo por parte dos jovens atendidos.

Os programas pareciam evidenciar que, por mais que os jovens cursassem o ensino médio entendido como etapa final da educação básica e preparação básica para o trabalho², a dinâmica de inserção no mercado de trabalho para tais jovens era de alguma forma diferenciada, isto é, prejudicada: esses jovens estavam marcados por lugares e contextos de exclusão e de diferença, e tinham uma vivência do ensino médio em condições institucionais e pessoais muito precárias em relação a jovens com mais facilidade de acesso ao sistema escolar. A questão estava além de ter ou não completado o ensino médio pois parecia haver diferentes ensinos médios com diferentes públicos para diferentes participações no mercado de trabalho.

Portanto, com base em minha experiência profissional, construí a hipótese de que esses alunos empobrecidos encaravam a atuação no mercado, em posições (cargos e empregos) subalternizadas, sem perspectiva de desenvolvimento, como a única chance de serem empregados e que a continuação dos estudos em nível superior era algo difícil de ser alcançado – muitas vezes ridicularizado por familiares e colegas por representar um sonho impossível já que a realidade era a de ajudar financeiramente em casa no sustento da família.

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece no artigo 35 que uma das finalidades do ensino médio é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm (consulta em 01 de fevereiro de 2012).

As pretensões de cursar o nível superior e trabalhar em cargos que ofereciam melhor remuneração, maior aproximação com seus desejos de realização pessoal ficavam adiados pela impossibilidade de arcarem com os custos da graduação, em soma com a necessidade de ajuda com custos da família e por não terem o perfil profissional de vagas entendidas como melhores e mais promissoras. Uma das questões que norteiam este estudo é questionar a qualidade do ensino médio influenciando o desenho dos projetos e construção de vida dos jovens pobres. E, em seguida, questionar os possíveis efeitos na identidade dos jovens, nos seus modos de vida e nas suas projeções futuras dessas estratégias de inserção.

Na medida em que a preocupação principal do estudo é questionar a relação entre mercado e ensino médio de modo a afetar a constituição das identidades juvenis, as questões que norteiam a argumentação se articulam às discussões sobre currículo, identidade e juventude.

Para esta discussão, argumentamos que uma das temáticas que devem nortear as observações sobre a articulação “currículo, ensino médio, trabalho e juventude” é a do ensino médio, que justifica-se por ser a etapa de escolarização que encerra a educação básica, objeto de universalização por parte do governo federal e, atualmente, foco de acentuada valorização em que se investem políticas e constantes reformas como a lei 12.061, de 27 de outubro de 2008 que modifica o texto da Lei de diretrizes e bases da educação (9394/96) que visa à garantia da universalização do ensino médio gratuito e em políticas governamentais como o Plano Nacional de Educação para o período entre 2011 e 2020 que tem como uma das metas o aumento do número de matrículas.

Para este nível de ensino a busca pela universalização visaria à continuação do processo de socialização dos jovens, ocorrendo seja pela continuação dos estudos em nível superior, seja por estratégias de inserção no mercado de trabalho, depois de formados. Entretanto, a primeira opção não é acessível a todos os grupos sociais visto que para jovens de setores desprivilegiados socioeconomicamente prevalece o ensino voltado para imediata inserção no mercado de trabalho, em geral em posições subalternizadas.

O questionamento da própria identificação jovem é outro eixo que deve ser observado, visto que este é o principal público alvo do ensino médio (devido à proposta de segmentos escolares por faixas etárias). Uma das reflexões a ser feita diz respeito a compreender os efeitos que as demandas do mercado têm nos processos de identificação dos jovens do ensino

médio (autoidentificações e heteroidentificações), bem como na constituição do currículo desse nível de ensino.

O destaque é de jovens especificamente de setores economicamente desfavorecidos, pois além de constituírem a maior parte da nossa juventude brasileira, estão marcados por lugares e contextos de exclusão que lhes dificulta a inserção social, por não disporem de requisitos para o prosseguimento dos estudos em nível superior, pois precisam ajudar financeiramente o sustento da casa. Estes jovens não podem custear despesas como transporte e material escolar, participação em eventos pagos, entre outros fatores. Estão constrangidos no acesso e/ou entrada no mercado de trabalho em vagas com boa remuneração e oportunidades de desenvolvimento profissional, pois não dispõem de moradia próxima aos grandes centros urbanos – o que onera o transporte pago pelas empresas, gera desconfiança quanto à capacidade de cumprir horários e ter disposição física e mental para o trabalho depois de horas de condução. E ainda, por faltar-lhes fluência em línguas estrangeiras, conhecimentos avançados de informática e tecnologia, dentre outros.

Importa também, nesta discussão, observar o eixo do trabalho, que tem grande importância, assim como o processo político e econômico, de modo que influencia consideravelmente a dinâmica do cotidiano, o processo de escolarização, inserção e participação social e os processos de significação do ensino médio e de identificação da juventude.

A investigação entre demandas do mercado, ensino médio e juventude se dá a partir da perspectiva dos estudos curriculares. Nesta linha de investigação uma das compreensões do social, com implicações na dinâmica educacional dá-se pelo entendimento de currículo como discurso. Quando o entendemos como tal, reconhece-se que ele tem poder de significar, criar sentidos e hegemonizá-los. Ainda, por esta linha de estudos curriculares, compreende-se que a produção de currículo se dá nos cotidianos escolares (escolas, salas de aula, coordenação pedagógica etc.), nos textos oficiais (legislações, parâmetros, diretrizes, etc.) e em instâncias de influência da produção de currículo (comunidades epistêmicas, mídia, instituições financiadoras, conselhos e organizações representativas de setores profissionais - sindicato de professores, por exemplo - etc.).

Por que a teoria do discurso como ponto de partida?

Neste estudo tenho como base a teoria do discurso desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe que utilizam o conceito de discurso para explicar o social – muito além das práticas

de falar, escrever e comunicar. A teoria do discurso desenvolve uma concepção relacional do social, desconstruindo concepções que se baseiam no essencialismo, objetivismo e no determinismo (HOWARTH, 2008, p.331).

Na perspectiva pós-estruturalista da teoria do discurso, o social é concebido como instituído discursivamente. Os objetos que constituem a realidade são estabelecidos discursivamente, em relação com outros objetos, socialmente construídas. Um discurso não é colocado em prática já que “toda prática e sua correspondente materialidade, já são em si, discursos. Um discurso é (...) uma prática social significativa” (MENDONÇA, 2003, p.140). “É este conjunto sistemático de relações que chamamos de discurso” (GIACAGLIA, 2006, p.102). Pode-se ter o mesmo objeto físico, com diferentes significações de acordo com a configuração discursiva ou relação social específica – como um diamante enterrado numa mina ou como mercadoria (id.).

Na concepção de discurso de Ernesto Laclau, Giacaglia (2006) sugere diferenciar o existente (o objeto) da realidade (o que se fala sobre o objeto) que é construída socialmente discursivamente. O que se concebe como realidade está relacionado à significação discursiva dos objetos em determinadas ações (LOPES *et. all.*, 2011).. Os discursos são entendidos como práticas sociais que conduzem formas de pensar e agir. Sendo múltiplos e com poderes assimétricos (originados a partir de: governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos), os discursos têm sentidos diversificados em disputa por hegemonia (GIACAGLIA, 2006). “O discurso abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e linguísticas” (LOPES *et. all.*, 2011, p.35). Para Laclau e Mouffe, um discurso constitui e organiza relações sociais, (MENDONÇA, 2003, p.140). O social é significado discursivamente. Podemos compreender a ordem social como uma construção discursiva, histórica e contingente.

Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social, portanto, é um social significativo (MENDONÇA, 2009, p.155).

A partir da perspectiva da teoria do discurso entendo que discursos que significam o ensino médio podem trazer implicações no processo de identificação dos jovens pobres (estudantes

do ensino médio) fixando sentidos de suas projeções, direcionando-os e limitando outras possibilidades de ser desses jovens marcados pela exclusão. Um dos discursos hegemônicos que tem forte influencia na constituição das significações do ensino médio e das subjetividades que a sociedade contemporânea precisa para manter a hegemonia diz respeito ao modo de produção capitalista.

Mesmo passando por várias reformas nas últimas décadas o ensino médio passou por modificações que pareciam atender, predominantemente, a demandas da reestruturação produtiva, esteve marcado pela divisão social do trabalho e por políticas educacionais direcionadas de diferentes formas para diferentes camadas sociais. Os elementos hegemônicos na determinação das reformas e estabelecimento de políticas educacionais influenciaram o “desenho” de ensino médio ao longo dos anos, que resultou numa etapa de escolarização seletiva e vulnerável à desigualdade social (NASCIMENTO, 2007).

Nos processos identitários vividos pelos jovens, a lógica do mercado traz implicações para a exclusão revestindo-a de inclusão social, em condições precárias, para o consumo. O jovem da classe empobrecida, movido pelo desejo de inclusão, numa sociedade marcada pela constituição de sujeitos consumidores, participa de uma lógica de consumo buscando ser inserido no mercado de trabalho depois da formação do ensino básico, com pouca ou nenhuma perspectiva de prosseguimento dos estudos em nível superior. E num contexto de precariedade e volatilidade das fontes de trabalho é alvo fácil de estratégias do mercado que se utilizam de relações de subempregos com o menor custo possível para produzir.

Marcado por diversas formas de exclusão econômica e social, o jovem pobre pode perceber a atuação laboral como a única, ou melhor, saída para melhoria da qualidade de vida. O mercado de trabalho aparece como um fim em si mesmo, uma meta, algo que por si transformará a vida dos jovens, porém a realidade das condições precárias de trabalho parece transformar menos as condições de vida do trabalhador jovem do que sua percepção, em processos de identificação, como um sujeito-consumidor. O risco está no processo de naturalização e aceitação dessas condições que parecem ser as únicas portas de entrada numa vida melhor ao final da escolarização básica.

A teoria do discurso nos permite entender o espaço escolar como também constituídos discursivamente por meio de processos políticos, com relações de poder e luta, ainda que de

forma precária, por significação de educação de qualidade e preparação para a vida, por exemplo.

Para compreender como se dá a relação entre demandas do mercado no processo de significação do ensino médio e de identificação da juventude, opto por analisar o espaço e a dinâmica escolar a partir da teoria do discurso que compreende a produção de currículo como discurso e, portanto práticas sociais que inclui a materialidade das instituições, as ações e produções econômicas, políticas e linguísticas, conduzindo formas de pensar e agir (LOPES, 2011a). Compreende-se, ainda, a produção do currículo permeada por múltiplos discursos com sentidos diversificados em disputa por hegemonia, com poderes assimétricos e originados a partir de governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos (id.).

Neste estudo, os estudos curriculares são tomados como base para analisar a produção de currículo, especialmente o modelo analítico desenvolvido por Stephen Ball, que explica tal produção se dá num ciclo de políticas constituído por três contextos diversos e complementares (influência, produção e prática), apresentado mais adiante.

Ensino médio em diálogo com demandas do mercado

Na década de 90, o sistema educacional foi transformado por reformas influenciadas por organismos internacionais como UNESCO, CEPAL, BID e Banco Mundial. As diretrizes podem ser resumidas como: redução do papel do Estado no financiamento; busca intencional de fontes de financiamento alternativas e privatizantes; redução dos direitos à educação pela dominância do conceito de equidade sobre o conceito de universalidade, ou seja, interessa mais afirmar a “igualdade de oportunidades” do que uma educação de qualidade para toda a população; utilização da noção de competência para justificar a seletividade e o acesso ao sistema educacional (NASCIMENTO, 2007, p.85)

A lei 9394/96 estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, porém o Governo Federal investe nos níveis de ensino fundamental e superior e delega aos Governos Estaduais a expansão do ensino médio. O aumento expressivo das matrículas, entre 1994 e 1999, na rede pública estadual e em cursos noturnos mostra, dentre outras coisas, a necessidade dos jovens permanecerem mais na escola pelas exigências das empresas e pela escassez de emprego, e como modo de socialização do jovem nos centros urbanos, onde rareiam os espaços públicos.

Em 1998 se instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com uma nova formulação curricular baseada em competências básicas e conteúdos coerentes com os princípios de identidade, diversidade e autonomia por um lado e interdisciplinaridade e contextualização por outro. Os cursos técnicos profissionais são desvinculados do ensino médio e são oferecidos concomitantemente ou sequencialmente. O ensino médio tem um caráter terminal: é a etapa final da educação básica. Esse nível de ensino busca, ao mesmo tempo, formar a pessoa ética e intelectualmente, prepará-la para o mundo do trabalho e para níveis mais complexos de estudo. Finalmente, a mais recente reforma educacional do ensino médio, pelo decreto 5154 de 23 de julho de 2004, dá continuidade à dualidade estrutural não integrando efetivamente escolas e currículos do ensino propedêutico e profissional (NASCIMENTO, 2007, p. 87).

A década de 1990 é marcada por um conjunto de medidas para a reforma do ensino médio brasileiro que incluem textos oficiais e medidas como a Lei de Diretrizes e Bases, de número 9394, de 20 de dezembro de 1996; o Decreto Federal 2.208 que torna a educação profissional independente do ensino médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (estabelecidas pelo Parecer 15/1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e a própria criação do Exame Nacional do Ensino Médio em 1998. Mesmo com tais textos e medidas, há grande semelhança nos moldes do ensino médio atual e do anterior à reforma. Essa década é marcada por transformações políticas, tecnológicas de maneira a influenciar modelos de produção e organização do trabalho e exigir dos jovens uma formação para a qualificação que acompanhe tais mudanças, justificando, inclusive a exigência do ensino médio como etapa mínima para os trabalhadores.

A influência dessas demandas do mercado resultou numa aceleração do número de matrículas neste nível de ensino e na inscrição da lei de diretrizes e bases da importância do vínculo entre a educação escolar e o mundo do trabalho. Estudos, como o desenvolvido pela Ação Educativa (2008) por meio de uma pesquisa qualitativa, com um projeto intitulado JADE – Jovens Agentes pelo Direito à Educação, que envolveu cinco escolas estaduais da cidade de São Paulo, apontam para uma grande expectativa dos jovens em relação ao ensino médio para que os prepare para a atuação no mercado de trabalho. A metodologia compreendeu pesquisas de opinião com o apoio do IBOPE e entrevistas e grupos de diálogo com jovens (estudantes de ensino médio), familiares dos alunos e comunidade escolar. A partir da percepção de que a mídia dedica pouca atenção e visibilidade ao ensino médio e que tanto o governo como as

próprias escolas reproduzem uma política educacional na qual o ensino médio é apenas continuação do ensino fundamental, eles buscam responder se o ensino médio deve ser organizado a partir de objetivos específicos que considerem as necessidades educativas de seu público. Defendem que não há consenso sobre o modelo de ensino médio a ser seguido e o foco desta formação, sobre como o ensino médio deve se articular ao mundo do trabalho e ainda qual a relação com o prosseguimento dos estudos em nível superior.

O relatório da Ação Educativa afirma que há, por parte dos jovens, uma forte aposta de que o ensino médio os prepare para o mercado de trabalho (43% dos alunos entrevistados) e esta expectativa pode estar relacionada à idéia de que a certificação desta etapa de escolarização é vista como requisito mínimo para aquisição de emprego no mercado de trabalho, acenando inclusive a centralidade que o trabalho ocupa nesse momento em suas projeções de vida (AÇÃO EDUCATIVA, 2008).

A preparação para o vestibular aparece em segundo lugar (25%, índice bem menor) e com maioria de respostas de público feminino – que pode revelar uma relação diferenciada entre o ensino médio e um projeto de continuidade dos estudos em nível superior – diferentemente do público masculino que apresentou maior relação desta formação escolar com a inserção no mercado de trabalho. Para ambos os públicos a relação entre a formação escolar e o mercado de trabalho é maior nos primeiros anos do ensino médio e diminui ao longo dos anos, quando aparece, então, maior relação entre o estudo e a expectativa de cursar a universidade, movida pela necessidade de escolha de um curso de nível superior.

Além do desafio de ser universalizado, com qualidade para todos, o ensino médio é identificado diversificadamente pelos jovens, mantendo, contudo, centralidade para mercado de trabalho. Acrescenta-se ao desafio de concluir esta etapa de escolarização, a questão das expectativas levantadas e prioridades desejadas pelos jovens que pode se antagonizar ao currículo produzido nas escolas. Isto, porque o jovem de setores empobrecidos precisaria lidar com a necessidade de ajudar no sustento familiar participando do mercado de trabalho em condições precárias e abrindo mão de continuar os estudos no nível superior pela impossibilidade de arcar com custos. Desta forma, haveria implicações de demandas do mercado nos processos de identificação desta juventude porque ela opta por não prosseguir sonhos profissionais (que exigem cursos de graduação, outros investimentos (para conhecimento de informática e línguas estrangeiras) e alguns perfis (moradia próxima de centros urbanos) que não dispõem).

Demandas do mercado e implicações nos processos de identificação da juventude

No contexto capitalista de produção, na relação de compra e venda de força de trabalho o trabalhador escolhe aceitar as condições impostas no contrato de trabalho porque as condições sociais não lhe dão outra alternativa para ganhar a vida. O empregador é o possuidor de uma unidade de capital que ele se esforça por ampliar e, para isto, converte parte dele em salários. Desta forma, na visão marxista, funciona o processo de trabalho no intuito de criação do lucro, estabelecendo-se um acordo entre as partes envolvidas (empregador e o trabalhador) para a venda e compra da força de trabalho. O processo de trabalho não cessa neste acordo, inclui a organização do trabalho, os instrumentos de trabalho e o desenvolvimento das forças produtivas. Nota-se que, do ponto de vista do capitalista, tais fatores devem contribuir para a efetividade na produção e conseqüentemente geração de lucro por meio da expansão do capital. Conforme Braverman (*op. cit.*, p. 54) descreve:

Em primeiro lugar, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres de constringências legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista.

A análise acima tem viés obviamente marxista. Neste trabalho, como opero com a teoria do discurso, que se coloca como pós-marxista (GIACAGLIA, 2006, p.100), tal análise será problematizada, porém não descartada aprioristicamente. Ernesto Laclau e Chantal Mouffe repensam as análises marxistas, questionando o essencialismo, o objetivismo e o determinismo que a caracterizam. Sugerem superar o dualismo do marxismo clássico – classe operária e burguesia – de caráter essencialista pelo qual o proletariado é visto como classe fundamental, necessária para a transformação social. Os autores defendem que não há possibilidade de prevermos

“quais identidades políticas assumirão papéis de representação social. Não há aqui a “segurança” do projeto político marxista que previa que a

entidade proletária assumiria as lideranças moral, intelectual e política da sociedade industrial” (MENDONÇA, 2007, p.250).

Estes autores defendem que as posições dos sujeitos nas relações de produção não os define diretamente, nem garantem seus antagonismos em relação ao capitalismo (LOPES *et. all.*, 2011). “Esse antagonismo pode ser produzido por outras posições, como as de gênero ou raça, dependendo, portanto, de dinâmicas contingentes” (id., p.33)

Para Laclau e Mouffe as identidades dos sujeitos são contingentes e negociáveis. Há um campo de identidades possíveis e lutas constantes de se limitar e fixar significados (HOWARTH, 2008, p.321).

As demandas do mercado trariam implicações no processo de identificação, pois podem tornar-se trabalhadores cuja mão de obra é barateada, as condições de trabalho são precárias e cujos cargos, empregos e/ou atividades exercidas não correspondem aos seus anseios pessoais de desenvolvimento profissional.

É possível considerar que os jovens das classes populares, estudantes do ensino médio, desejantes de se incluir numa sociedade crescentemente marcada pela constituição de sujeitos consumidores, participem de uma lógica de consumo, buscando serem inseridos no mercado de trabalho depois da formação do ensino básico, com pouca ou nenhuma perspectiva de prosseguimento de suas formações em nível superior.

Esse público marcado por diversas formas de exclusão – econômica, social (marcados por raça, gênero, etc.) – pode perceber a atuação laboral como a única, ou melhor, saída para melhoria da qualidade de vida. O mercado de trabalho aparece como uma meta, algo que por si transformará a vida dos jovens, porém a realidade das condições precárias de trabalho parece transformar menos as condições de vida do trabalhador jovem do que sua autopercepção, em processos de identificação, como um sujeito-consumidor.

O jovem do ensino médio, movido pelo desejo de inclusão, num contexto de precariedade e volatilidade das fontes de trabalho (SENNETT, 2006) é “alvo fácil” de estratégias do mercado de trabalho que se utilizam o menor custo possível para produzir e relações de subempregos. O contexto é de incerteza e instabilidade e estas características do momento banalizam-se (DEJOURS, 2000), tornam-se normais na percepção do cotidiano, cria-se uma tolerância a este cenário. O próprio sujeito inserido neste cenário precário de subempregos (e desemprego)

vive um novo tipo de controle social. Está excluído de condições adequadas de trabalho e precisa adotar atitudes e fazer escolhas nem sempre condizentes com valores que julga moralmente e eticamente aceitos para se adaptar a tal cenário. Torna-se normal aderir comportamentos aparentemente normais de adaptação, tolerando a injustiça, sem uma maior preocupação com o desenvolvimento de um ambiente e de relações de trabalho adequadas. Para os jovens esse trabalho precário é, majoritariamente, o mundo do trabalho conhecido. O risco está no processo de naturalização e aceitação dessas condições que parecem ser as únicas portas de entrada numa vida melhor ao final da escolarização básica.

Ensino médio, trabalho e juventude: problematizações na produção de currículo.

Stephen Ball destaca que a produção de políticas de currículo é algo complexo e não se dá numa relação simples e direta entre o momento de legislação e o momento de incorporação dos textos políticos no trabalho dos professores. Ele propõe um modelo analítico de produção de políticas educacionais constituído por três contextos: a) Contexto de influência: de diversos discursos curriculares nacionais e internacionais, provenientes de contextos acadêmicos, de agências financiadoras, de reformas educacionais de outros países, de partidos políticos, de governos de outros países, etc.; b) contexto de produção (textos curriculares oficiais): formulação e legislação dos governos (federal, estadual e municipal), isto é, momento de produção dos textos oficiais; c) Contexto da prática: implementação dos textos curriculares oficiais nas instituições escolares via trabalho dos professores.

Nos contextos diversos de produção de políticas toda essa diferença produz diferentes leituras e, portanto, diferentes práticas diárias. Para Stephen Ball a política é texto e discurso, pois

todo texto (...) é aberto a múltiplas interpretações pois novos sentidos podem ser agregados aos diferentes conceitos. [Como discurso] não se lê qualquer coisa em qualquer texto. Certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças e nossas possibilidades de recriar os textos (LOPES, 2011a, p. 248).

O currículo, por ser texto, também traduzido em práticas diárias nas escolas, é passível de interpretações e contestação. Lopes (2011b, p.34 e 35) sugere a aproximação da teoria do discurso e a compreensão de Ball ao pensar as políticas como discursos, pois entende que discursos direcionam formas de pensar e agir. A autora ressalta a importância de se pensar nas

políticas de currículo demandas que garantem a hegemonia de determinados discursos curriculares que constroem leituras e respostas às políticas.

Finalmente, entendo que as demandas do mercado têm implicações no processo de significação do ensino médio e de identificação dos jovens do ensino médio, pois pode fixar sentidos de suas projeções, pós ensino médio, direcionando-os e limitando outras possibilidades de ser dos jovens marcados pela exclusão.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Que ensino médio queremos.** Pesquisa Quantitativa e Grupos de Diálogo sobre Ensino Médio. 2008. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br>> Acesso em: 10 de setembro de 2011.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

DEJOURS, Christophe. **O fator humano.** Rio de Janeiro: FGV, 2005

DYBERG, Torben Bech. Lo político y la política en el análisis del discurso. In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver (orgs). **Laclau: aproximaciones críticas a su obra.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**. Vol.6, n.2, p..33-52, Jul/Dez 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos S.; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Manoel Nelito. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes**. Vol. 15, N° 1. Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>> Acesso em: 25 de Janeiro de 2012.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.