

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THALITA MATIAS GONÇALVES

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO

**VITÓRIA
2016**

THALITA MATIAS GONÇALVES

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, na Linha de Pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Eliza Bartolozzi Ferreira

**VITÓRIA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

G635e Gonçalves, Thalita Matias, 1989-
Experiências escolares dos jovens no ensino médio /
Thalita Matias Gonçalves. – 2016.
224 f. : il.

Orientador: Eliza Bartolozzi Ferreira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação e Estado. 2. Ensino médio. 3. Juventude. 4.
Socialização. I. Ferreira, Eliza Bartolozzi, 1961-. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

THALITA MATIAS GONÇALVES

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 15 de março de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Alex Jordane de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Para minha família, com gratidão.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha família linda. Agradeço aos meus pais pelo zelo, amor e incentivo em tudo. Sem eles, eu não teria condições objetivas e subjetivas para realizar este trabalho. Ao meu irmão Thalismar, que sempre vibrou muito com minhas (nossas) conquistas, pela parceria de todas as horas. Ao meu irmão Theles, pelos momentos de “zoeira” que revelam o amor, mesmo que nas entrelinhas. À minha cunhada Lauriane, pelos momentos compartilhados.

Às queridas amigas Brena, Letícia, Mariana e Dayane. Agradeço pelos momentos de alegrias e angústias compartilhadas.

À querida amiga Neiva. Agradeço pelo carinho e pelas sábias palavras que sempre confortam os dias de aflições, sobretudo, no percurso do mestrado.

Ao querido amigo José, pela amizade verdadeira e pelos momentos de descontração.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (NEPE) e da turma 28. Particularmente, agradeço à Roberta, Cláudia, Telmy, Kênya, Sue Elen, Carol e Miguel.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira, pelo comprometimento e seriedade com que conduziu este trabalho. Agradeço pelos aprendizados e disponibilidade em ajudar sempre que fosse necessário.

Aos professores que compuseram a Comissão Examinadora, a Prof.^a Dr.^a Silvana Ventorim, a Prof.^a Edna Oliveira e o Prof. Dr. Alex Jordane. Agradeço pela contribuição neste estudo.

À Lidiane, por ter feito a tradução do resumo desta dissertação.

Aos jovens alunos do turno matutino da EEEFM Clóvis Borges Miguel pela disposição em participar da pesquisa. À pedagoga Magda pela atenção e ajuda durante o trabalho de campo.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera, enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada (Gonzaguinha)

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado integra a linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e se desenvolveu no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais. O objetivo geral foi investigar o processo de socialização no âmbito escolar de jovens matriculados no ensino médio de uma escola da rede estadual do Espírito Santo. A hipótese orientadora deste estudo é que para os jovens, a escola de ensino médio representa uma oportunidade de mobilidade social porque é a travessia para o trabalho e/ou para o ensino superior. Ao mesmo tempo, essa etapa obrigatória é vivida como uma experiência meramente burocrática com baixa implicação no processo formativo dos jovens enquanto sujeitos éticos e políticos. A estratégia metodológica adotada é o estudo de caso na Escola de Ensino Estadual Fundamental e Médio Clóvis Borges Miguel, localizada no município de Serra. A escolha desta instituição se justifica por ser uma escola tradicional do estado, com significativa importância na rede estadual e reconhecida por ter uma gestão eficiente. Utilizou-se os seguintes procedimentos metodológicos: observação participante, aplicação de questionários, entrevista semiestruturada e rodas de conversa. Este estudo teve como suporte uma abordagem teórica inspirada na sociologia da experiência, pensada pelo sociólogo François Dubet. Os principais resultados sinalizam que, para a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa, a escola não tem uma função meramente instrumental de preparação para o mercado de trabalho ou ensino superior. Uma das funções que eles atribuem à instituição é a função de sociabilidade, logo, a escola é um local de encontro com os amigos. Os dados evidenciam que os jovens estabelecem relações significativas com os docentes que impactam de forma positiva no processo de escolarização. Além disso, para eles, a escola tem o papel de proporcionar uma formação humanística, crítica e cidadã. A hipótese inicial deste estudo não se confirma em sua totalidade, visto que na percepção dos jovens alunos a escola não representa apenas uma oportunidade de mobilidade social e, ademais, o ensino médio possibilita experiências que impactam de modo positivo o processo formativo desses sujeitos.

Palavras-chave: Ensino Médio. Juventudes. Políticas Educacionais. Socialização.

ABSTRACT

This master's research integrates in the research line History, Society, Culture and Education Policy of the Postgraduate Program in Education, at the Federal University of Espírito Santo and developed within the Center for Studies and Research in Educational Policy. The overall objective is to investigate the process of socialization in the school for kids enrolled in high school in a state school of the Espírito Santo. The guiding hypothesis of this study is that for young people, high school is an opportunity for social mobility because it could lead to work and/or a higher education. At the same time, this mandatory step is experienced as a merely bureaucratic experience with little implication in the educational process of youngsters as ethical and political subjects. The methodological strategy adopted is the case study at the State Elementary and High School Clovis Borges Miguel in the municipality of Serra. The choice for this institution is justified because it is a traditional school in the state, with significant importance in the state and recognized as having an efficient network management. It was used the following methodological procedures: participant observation, questionnaires, semi-structured interview and conversation circles. This study was supported by a theoretical approach inspired by the sociology of experience, designed by the sociologist François Dubet. The main results indicate that for most of the subjects participating in the research the school is not a purely instrumental function of preparation for the labor market or higher education. One of the functions that they attribute to the institution is sociability function, so the school is also a meeting place with friends. The data show that young people establish meaningful relationships with teachers that impact positively in the learning process. Moreover, for them, the school has the role of providing a humanistic, critical and civil formation. The initial hypothesis of this study is not confirmed in its entirety, since the perception of young students is that the school is not only an opportunity for social mobility, in addition it enables high school experiences that impact positively the formation process of these subjects.

Keywords: high school. Youths. Educational policies. Socialization.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados no banco da CAPES.....	26
Gráfico 1 - Gráfico do tipo de curso.....	27
Gráfico 2 - Gráfico da procedência regional dos Programas de Pós-Graduação.....	27
Gráfico 3 - Gráfico da procedência institucional dos autores	28
Gráfico 4 - Gráfico do ano de publicação dos trabalhos selecionados.....	28
Quadro 2 - Trabalhos selecionados no banco Scielo	33
Gráfico 5 - Gráfico da procedência regional das instituições dos autores.....	34
Gráfico 6 - Gráfico da procedência institucional dos autores	35
Gráfico 7 - Gráfico da procedência das revistas em que os artigos (...).....	35
Gráfico 8 - Gráfico dos autores que foram citados em mais de três textos	36
Gráfico 9 - Gráfico do ano de publicação dos trabalhos selecionados.....	36
Gráfico 10 - Gênero dos jovens.....	117
Gráfico 11 - Cor/ raça dos jovens.....	117
Gráfico 12 - Idade dos Jovens.....	118
Gráfico 13 - Renda familiar estimada	118
Gráfico 14 - Sempre estudou em escola pública?.....	119
Gráfico 15 - Você já reprovou?.....	119
Gráfico 16 - Você utiliza o tempo que não está na escola para:	120
Gráfico 17 - Você tem acesso à internet em casa?.....	120
Gráfico 18 - Em média, quanto tempo por dia você passa conectado a internet? ..	121
Gráfico 19 - A sua família considera seus estudos importante?.....	122
Gráfico 20 - Quais os tipos de reações de seus familiares em relação aos (...).....	123
Gráfico 21 - Qual atividade que você exerce atualmente?.....	123
Gráfico 22 - Se trabalha ou faz estágio, qual a sua remuneração mensal?	124
Gráfico 23 - Por que você escolheu estudar nesta escola?	128
Gráfico 24 - Você está satisfeito (a) com a sua escola?	130
Gráfico 25 - Você acha que a escola oferece condições de estudo (...)?	130
Gráfico 26 - Os conhecimentos que você aprende na escola são importantes (...) ..	157
Gráfico 27 - Você acha que a escola interfere no seu desenvolvimento pessoal?..	158
Gráfico 28 - Qual local na escola você considera mais agradável permanecer?	162
Gráfico 29 - O que o jovem mais precisa em uma escola?	183
Gráfico 30 - O que você gosta de fazer na sua escola?.....	186

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Faixa etária e sexo dos jovens participantes das rodas de conversas 01, 02 e 03	58
Tabela 2 - Faixa etária e sexo dos jovens participantes das rodas de conversas 04, 05 e 07	59
Tabela 3 - Taxas de aprovação, abandono, distorção idade-série e reprovação de alunos do ensino médio regular no município de Serra, 2000 e 2010.....	62
Tabela 4 - Matrícula no Ensino Médio no Estado do Espírito Santo 2007-2013	70
Tabela 5 - Movimento e Rendimento no Ensino Médio no Espírito Santo em 2012..	71
Tabela 6 - Número de Matrículas no Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado, por Dependência Administrativa – Brasil – 2013.....	71
Tabela 7 - Número de Matrículas no Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado, por Dependência Administrativa – ES – 2013.....	72
Tabela 8 - Alocação do tempo dos jovens por faixa etária: ES, 2001 – 2011, %	127
Tabela 9 - Taxas de reprovação no ensino médio –ES (2007-2014)	141
Tabela 10 - Taxas de reprovação no Ensino Médio no Brasil (2007-2014).....	142

LISTA DE SIGLAS

ADCT- Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM- Banco Mundial
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBM - Clóvis Borges Miguel
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF- Constituição Federal
CONAE- Conferência Nacional de Educação
DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DRU- Desvinculação das Receitas da União
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
ES- Espírito Santo
EUA- Estados Unidos da América
EU- União Européia
FHC- Fernando Henrique Cardoso
FMI- Fundo Monetário Internacional
FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES: Instituto Federal do Espírito Santo
IJSN- Instituto Jones dos Santos Neves
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JPP: Jornada de Planejamento Pedagógico
LDB- Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC- Ministério da Educação
MERCOSUL- Mercado Comum do Sul
NEPE- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
OCDE- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE- Plano Nacional de Educação
PNEM- Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PRC- Projeto de Redesenho Curricular
PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos.
PROEMI- Programa Ensino Médio Inovador
PROJOVEM- Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT- Partido dos Trabalhadores
RBEP- Revista brasileira de estudos pedagógicos

SCIELO - *SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE*

SEDU- Secretaria de Educação

SEMTEC- Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SISU- Sistema Unificado de Seleção

UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFAL- Universidade Federal de Alagoas

UFES- Universidade Federal do Espírito Santo UFF- Universidade Federal Fluminense

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICAMP: Universidade estadual de Campinas

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNINOVE- Universidade Nove de Julho

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: CAMINHOS DA PESQUISA	23
1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	23
1.2 ESTADO DA ARTE.....	24
1.2.1 Construindo o nosso estado da arte	25
1.2.2 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior	26
1.2.3 Scientific Electronic Library Online (SCIELO)	33
1.2.4 Considerações sobre os textos estudados	44
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
1.3.1 Referenciais teórico-metodológicos	46
1.3.2 O trabalho de campo	50
CAPÍTULO 2. O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: IMPASSES E DESAFIOS	65
2.1.CONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO	66
2.2 DEMOCRATIZAÇÃO VERSUS MASSIFICAÇÃO: DESAFIOS DE UNIVERSALIZAR COM QUALIDADE SOCIAL.....	73
2.3 JUVENTUDE: UMA CATEGORIA SOCIOLÓGICA	79
2.4 SOCIALIZAÇÃO	86
CAPÍTULO 3. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA O ENSINO MÉDIO: DOS ANOS 1990 AOS DIAS ATUAIS	91
3.1-REFORMA DO ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA 1990	92
3.1.2 A Reforma do Ensino Médio: LDB e as DCNEM	97
3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI	103
3.2.1 As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: um campo de potencialidades	109
CAPÍTULO 4. JUVENTUDES E ESCOLA	117
4.1 PERFIL SOCIOCULTURAL DOS JOVENS	117
4.1.1 Juventudes e trabalho	123
4.1.2 Por que os jovens escolheram estudar no CBM	128
4.2 ESCOLA MODELO: APONTAMENTOS	129
4.3 DESAFIOS DA ESCOLA	140
CAPÍTULO 5. A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DOS JOVENS ALUNOS DA ESCOLA CLÓVIS BORGES MIGUEL	145
5.1 A SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR	145

5.1.1 A escola de ensino médio na percepção dos jovens alunos.....	149
5.1.2 Pra que serve o ensino médio?	154
5.1.3 Espaço de Sociabilidade	157
5.1.4 O uso dos espaços da escola	161
5.2 JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	164
5.3 JUVENTUDES E A RELAÇÃO COM O SABER.....	174
5.4 OS PROFESSORES NA VISÃO DOS JOVENS ALUNOS.....	178
5.5 DA ESCOLA REAL À ESCOLA IDEAL	183
5.5.1 Juventudes, escola e cultura	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS	200
APÊNDICES.....	212
APÊNDICE A- Questionário.....	212
APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento	218
APÊNDICE C- Roteiro utilizado nas rodas de conversas.....	219
APÊNDICE D- Roteiro de Entrevista.....	222

INTRODUÇÃO

Esse estudo se insere nas discussões que possuem como eixo temático o Ensino Médio e as Juventudes. A escolha deste tema decorre do interesse por questões relativas à educação, o qual surgiu quando comecei a lecionar a disciplina de Sociologia na Rede Pública Estadual de Ensino em 2011. Apesar do pouco tempo lecionando, de 2011 a 2013, as experiências que vivenciei com os jovens do ensino médio diurno e noturno desencadearam instigantes perguntas acerca da educação escolar.

Um dos fatos que me chamaram a atenção foi o sentido conferido à escola pelos jovens. Frequentar a instituição passava, para a maioria, apenas pela dimensão da “obrigatoriedade” ou mesmo pela ideia de que a escola seria uma “ponte” para o emprego ou ensino superior. Além disso, as noções estereotipadas e negativas que muitos profissionais da escola possuíam sobre os alunos constituiu outro mote para tal reflexão. Com o entendimento de que a questão educacional é complexa e que portanto envolve diversas variáveis, e com o devido cuidado para não responsabilizar ora os professores ora os jovens pelas situações descritas acima, surgiu o interesse em compreender as experiências vivenciadas pelo segmento juvenil no espaço escolar.

Trata-se de uma pesquisa realizada em nível de mestrado vinculada à linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Além disso, integra o conjunto de estudos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPE). O núcleo é coordenado pela Prof^a Dr.^a Eliza Bartolozzi e foi criado no ano de 2007 com a preocupação de agregar as ações de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Centro de Educação, além de possibilitar e expandir o conhecimento científico produzido em benefício dos sistemas educacionais do Estado do Espírito Santo.

O objetivo geral deste estudo é investigar o processo de socialização no âmbito escolar de jovens matriculados no ensino médio de uma escola da rede estadual do Espírito Santo (ES). A fim de atender a proposta geral deste trabalho, delineamos três objetivos específicos. O primeiro foi analisar os programas implantados para o ensino médio na rede estadual do ES. O segundo, observar a organização do trabalho na escola e o grau de envolvimento dos diversos sujeitos da comunidade escolar, sobretudo os jovens e os docentes. E o terceiro, pesquisar as concepções, as expectativas e as práticas dos jovens do ensino médio na instituição educacional. É importante destacar que a sequência dos objetivos teve como propósito apenas uma melhor organização do texto.

Escolhemos com lócus a Escola de Ensino Estadual Fundamental e Médio Clóvis Borges Miguel, localizada no município de Serra. A escolha foi intencional porque a instituição possui uma significativa representatividade na Rede Estadual de Ensino devido à qualidade do ensino, à estrutura física e à gestão considerada eficiente.

Pensar numa política voltada para o nível médio que seja de fato democrática é basilar a reflexão sobre os sujeitos que estão inseridos nesse contexto, como ressalta Frigotto (2004):

[...] não se trata de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas (Frigotto, 2004, p. 57).

Dessa maneira, a discussão sobre os jovens inseridos no espaço escolar é fundamental para melhor compreendermos a complexidade que envolve a escola média no país. Dayrell (2007) parte do pressuposto de que as tensões existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões das profundas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade ocidental e que afetam as instituições e os processos de socialização das novas gerações. Destarte, a escola deve ser pensada para responder aos desafios que o segmento juvenil apresenta, tomando por referência os sujeitos que a frequentam, suas necessidades e expectativas, suas identidades e diferenças, atribuindo sentido à experiência escolar de modo a conter

o abandono e revigorar o tempo vivido na escola. Além disso, a escola se constitui como um dos únicos, se não único, espaço em que jovens, majoritariamente de classes populares, têm acesso a uma forma de saber sistematizado. Concordamos com Kuenzer (2000, p. 14) quando salienta que:

Ao assumir que os compromissos do Ensino Médio referem-se a todos os adolescentes, independentemente de sua origem de classe, é preciso destacar o papel da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem variadas e significativas a seus estudantes, de modo geral pauperizados economicamente, e, em consequência, cultural e socialmente (KUENZER, 2000, p. 14).

Diante do cenário exposto, formulamos a seguinte questão para este trabalho: Que significado tem a escola para os jovens?

A partir do eixo condutor desse estudo, elaboramos a seguinte hipótese: para os jovens, a escola de ensino médio representa uma oportunidade de mobilidade social porque é a travessia para o trabalho e/ou para o ensino superior. Ao mesmo tempo, essa etapa obrigatória é vivida como uma experiência meramente burocrática com baixa implicação no processo formativo dos jovens enquanto sujeitos éticos e políticos. Em revanche, permanece o sonho de mobilidade social.

Em 2013, de acordo com os dados do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), a taxa de escolarização líquida¹ do Ensino Médio no Brasil foi de 54,3% e no ES de 55,1%. Esses dados sinalizam que pouco mais da metade da população de 15 a 17 anos estão frequentando o nível médio, o que evidencia a distorção idade-série existente nessa etapa. A partir dos dados notamos que a realidade dos jovens no estado vai ao encontro da realidade nacional e fica evidente que o ensino médio ainda está longe de se constituir como um direito para todos os jovens. Por isso é fundamental estudar essa realidade e contribuir para sistematizar conhecimentos que possam servir para futuras pesquisas e políticas educacionais no país e no estado capixaba. Ainda, esse estudo se justifica pelos poucos trabalhos que retratam da temática juventude e ensino médio no ES.

¹ A taxa de escolarização líquida identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária. A faixa etária adequada para cursar o ensino médio é o segmento entre 15 e 17 anos de idade.

Além disso, estudiosos da sociologia da juventude discutem que, historicamente, as políticas sociais destinadas ao segmento juvenil ou mesmo pesquisas acadêmicas sobre esse grupo recaem na limitação de tratá-los como sujeitos passivos e “sem voz”. Como mostra Abramo:

Contudo, uma questão, desde já, pode ser levantada: parece estar presente, na maior parte da abordagem relativa aos jovens, tanto no plano da sua tematização como das ações a eles dirigidas, uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando é essa a intenção, salvo raras exceções; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los (ABRAMO, 1997, p. 4).

Nesse sentido, entendemos que reconhecê-los como sujeitos capazes de darem sentido às suas ações e experiências pode contribuir para emergir novas reflexões acerca da escolaridade.

O debate sobre o Ensino Médio no Brasil implica, preliminarmente, entendê-lo como etapa da educação básica. A expressão educação básica é um conceito novo que aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Cury (2008) destaca a importância desse conceito para a democratização da educação pública brasileira. Em suas palavras:

Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural (CURY, 2008, p. 294).

Representando um avanço significativo em relação às legislações anteriores em que o Estado tinha um reduzido compromisso com a educação pública, a LDB de 1996 propõe uma educação básica que, conforme o art. 22: “[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Kuenzer (2010, p. 5) salienta os avanços da legislação: “[...] por conceber a educação básica como condição de exercício de cidadania e, portanto, como direito, prevê a extensão de sua gratuidade, posto que é dever do Estado para com seus cidadãos”.

Nesse marco, a educação básica é constituída pelas etapas da educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio. Em que pese não ter sido assegurada a necessária obrigatoriedade do ensino médio, uma vez que o inciso II do art. 4º da LDB preconiza a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, a consagração da etapa média como educação básica foi um aspecto positivo para o avanço do debate acerca da escola média. Assumido como a última etapa da educação básica, o nível médio admite as seguintes finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (art. 35).

Não obstante tais prerrogativas, apenas no final da primeira década de 2000 que o ensino médio foi reconhecido enquanto um direito subjetivo de todos indivíduos. A Lei nº 12.061/2009 representa um avanço quanto à democratização do acesso ao nível médio de ensino, visto que altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art.10 da LDB e assegura o acesso de todos os interessados a essa etapa da educação. Por conseguinte, com a nova legislação, o Estado tem o dever de garantir a universalização do ensino médio gratuito, e não apenas uma progressiva extensão da obrigatoriedade, como anteriormente previsto na lei.

Os principais desafios e tensões concernentes à escola média no país são: problemas de acesso e permanência, o que torna imprescindível o debate sobre a universalização dessa etapa; discussão sobre a qualidade social do ensino; a falta de consenso sobre sua identidade (formação geral e /ou profissional) reflexo da histórica dualidade estrutural dessa etapa; os movimentos constantes de reforma na sua estrutura e nos currículos ao longo do século XX e início do XXI.

Ademais, para os jovens, a escola de ensino médio não tem sido atrativa, seja porque a mobilidade social prometida pela mesma é tão somente uma ilusão com poucas referências na prática social dominada por empregos de baixa qualificação e de baixa remuneração, ou mesmo pelo currículo de baixa atratividade que não

atende à realidade e às expectativas dos jovens (SPÓSITO, 2004; KRAWCZYK, 2009).

Historicamente o ensino médio apresenta sérios problemas de identidade, dado que é uma etapa que atende jovens cuja natureza social é revestida de complexidades e expectativas em relação a um futuro próximo de trabalho e emprego. Podemos dizer que a dificuldade em caracterizar esse nível de ensino ocorre porque, ao tempo que propõe oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade aos egressos, se vê diante da função de preparação para continuação dos estudos, com caráter propedêutico. Sendo assim, a função social dessa etapa nunca foi consenso entre estudiosos e governantes, sendo sua indefinição um aspecto relevante no debate sobre a escola média.

Apesar das históricas dificuldades de acesso a esta etapa da educação básica, a década de 1990 foi cenário de significativa ampliação de matrículas nas escolas públicas do país. Isto se deu porque nessa década a universalização do ensino fundamental foi prioridade do governo federal, tanto que foi criado um financiamento específico para essa etapa educacional. Com o aumento de egressos advindos do nível fundamental somado às dificuldades impostas pelo contexto econômico de desemprego, muitos jovens e adultos passaram a priorizar a conclusão da educação básica.

A progressiva expansão do nível médio de ensino trouxe para a escola uma maior heterogeneidade de jovens, com isso os conflitos e as tensões se acentuaram. Por conseguinte, a maior diversidade cultural e social nesses espaços reforçou a crítica a conteúdos descontextualizados e enciclopédicos que não atendem às demandas do segmento juvenil. Dessa forma, um dos desafios dessa realidade é que a escola comporte uma dinâmica de aprendizagem em sintonia com a sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo, há um debate sobre o significado desse desafio e sobre suas consequências para a formação cidadã.

Nesta dissertação discutiremos os principais desafios concernentes ao ensino médio geral. A ampliação do acesso a esse nível de ensino perpassa pelo debate sobre o real processo de democratização dessa etapa, ou seja, sobre como garantir uma educação de qualidade a jovens que historicamente estiveram excluídos da escola

média. Ao se constituir enquanto um campo de disputas políticas, o aumento do número de matrículas na escola média pode atender a objetivos díspares, que tanto podem ter compromisso com uma formação crítica e reflexiva quanto reforçar uma formação aligeirada, meramente profissionalizante. Nessa perspectiva, Krawczyk aponta:

O cenário educacional atual mostra que estamos num processo progressivo de universalização do ensino médio e, ao mesmo tempo, regressivo na distribuição do conhecimento socialmente produzido. Não temos novas metodologias de ensino nem uma prática escolar que possibilite a interlocução crítica e reflexiva com o mundo contemporâneo. Mais ainda, podemos afirmar que o processo de expansão do ensino médio corre o risco de acontecer de maneira simultânea com a intensificação de processos que reforçam a desigualdade de oportunidades da sociedade brasileira (KRAWCZYK, 2014a, p. 15).

Este estudo assume como sujeitos da pesquisa os jovens das três séries do ensino médio da EEEFM Clóvs Borges Miguel, localizada na cidade de Serra /ES. Sendo assim, as análises empreendidas buscam dialogar com autores estudiosos da sociologia da juventude para uma melhor compreensão da complexidade que envolve a relação entre juventudes e escola na sociedade contemporânea. Nesse cenário é importante destacar que compartilhamos, como diversos pesquisadores, a noção de juventudes no plural enquanto categoria histórico-cultural, levando em conta a diversidade de ordens econômicas, políticas, sociais, culturais, geográficas e de gênero que caracterizam esse segmento populacional (ABRAMO, 2005; CARRANO, 2000; FRIGOTTO, 2009).

É consenso entre estudiosos (DAYRELL, 2007; SPÓSITO, 1999; PAIS, 1990) que a escola contemporânea valoriza o aluno de forma homogênea em detrimento das juventudes presentes no espaço escolar, ocasionando o acirramento da baixa atratividade dos jovens, com suas especificidades e diversidades, pela dinâmica escolar. Noutras palavras, a juventude se torna invisível diante da situação de aluno. À luz de tais considerações optamos por utilizar, ao longo do texto, a categoria “jovens alunos” ou “sujeitos” ao invés de aluno, pois convém entender que a escolarização é parte da constituição dos sujeitos e de sua identidade. De acordo com Dubet e Martucelli (1997), os jovens socializam-se por meio de diversas aprendizagens e se constituem sujeitos (ou atores) dentro de sua capacidade de dominar sua experiência. Assim, de certa forma, os jovens são autores de sua

educação. Nesse sentido, segundo os autores, toda educação é uma autoeducação. Ela não é somente inculcação, mas também um trabalho sobre si-mesmo.

Essa dissertação está estruturada em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. O capítulo 1, denominado: “Caminhos da Pesquisa”, visa apresentar a revisão bibliográfica, o cenário da pesquisa e o percurso metodológico feito neste estudo. Para tanto, busca discutir a abordagem teórica e os procedimentos metodológicos contemplados na pesquisa.

O capítulo 2, chamado “O Ensino Médio no Brasil: Impasses e Desafios”, tem por objetivo analisar as dificuldades do Ensino Médio geral brasileiro em suas várias nuances, reconhecendo a complexidade desta temática. Este capítulo aborda, portanto, as seguintes questões: a configuração do ensino médio no Brasil e no ES nos dias atuais; as dificuldades da universalização desta etapa com qualidade social; o debate acerca da categoria sociológica juventude e socialização.

O capítulo 3, denominado: “As políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio: dos anos 1990 aos dias atuais”, objetiva discutir as políticas educacionais voltadas para o ensino médio implementadas a partir dos anos 1990 até os dias atuais. Para tanto, buscamos debater acerca do cenário sócio-político do país na década de 1990 e suas implicações no desenho das políticas educacionais.

O capítulo 4, “Juventudes e Escola”, visa apresentar e discutir o perfil sociocultural dos jovens alunos que responderam aos questionários e analisar a percepção dos sujeitos em relação à escola.

O capítulo 5, denominado “A experiência escolar dos jovens alunos da escola Clóvis Borges Miguel”, busca analisar parte dos dados empíricos que foram levantadas no processo de pesquisa, e que procuram atender à problemática já apresentada na introdução deste estudo. Para tanto visa discutir a socialização escolar.

CAPÍTULO 1. CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo visa apresentar os resultados da revisão bibliográfica e o percurso metodológico feito nesse estudo. Para tanto, busca discutir a perspectiva teórica e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A produção de pesquisas e conhecimentos não são fatos isolados, são produções coletivas da comunidade científica que se insere em um processo continuado de buscas. Desse modo, assumir determinado problema de pesquisa requer do pesquisador um conhecimento sobre a situação de sua área de interesse na produção acadêmica nacional e internacional. Assim, “[...] é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer a expansão desse conhecimento” (ALVEZ, 1992, p. 55).

Para o entendimento da evolução da ciência utiliza-se a ferramenta Cientometria. Esta se apoia nos indicadores bibliométricos que visam traçar a perspectiva de uma área específica, grupo ou país e apontar tendências da produção (MUGNAINI; CARVALHO; CAMPANATTI-OSTIZ, 2006). O intuito dos estudos bibliométricos é cooperar com a construção do inventário científico nacional. Estudos quantitativos são fundamentais para obter uma ideia global da produção científica nacional e mesmo internacional, a partir daí utilizamos a avaliação qualitativa para analisar os dados.

Os indicadores bibliométricos podem ser analisados a partir de duas premissas: por meio da materialidade, isto é, os aspectos quantitativos da produção acadêmica, e a partir da textualidade, ou seja, as características qualitativas das pesquisas selecionadas. Nesse sentido, o texto a seguir busca analisar a produção acadêmica do Banco de teses e dissertações da (CAPES²) e do *Scientific Electronic Library*

² A CAPES foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (CAPES, 2014). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma biblioteca

Online (SCIELO³). Para a seleção dos trabalhos no primeiro banco utilizamos os descritores: Juventude e Ensino Médio e no SCIELO aplicamos o descritor: Ensino Médio.

1.2 ESTADO DA ARTE

Nos últimos anos têm sido produzidas no meio acadêmico pesquisas chamadas de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Essas pesquisas têm caráter bibliográfico e buscam mapear e discutir a produção acadêmica em diversos campos de conhecimento e ainda:

[...] responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Com o objetivo de encontrarmos pesquisas do tipo estado da arte referente à temática de interesse, aplicamos os seguinte descritores no *sítio* do google: “estado da arte, juventude, educação”. Assim, encontramos o livro: “Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1/ Marília Pontes Spósito, coordenação. – Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009”.

O livro realizou um balanço da produção do conhecimento discente nos programas de pós-graduação nos estudos sobre a juventude do período de 1999 até 2006 nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social. A publicação do livro faz parte das ações do Projeto Diálogos com o Ensino Médio, uma parceria iniciada em 2009 entre o Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais

virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 37 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

³ O Scientific Electronic Library Online é “um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet” (SCIELO, 2014). O modelo SCIELO é o produto da cooperação entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME) e instituições nacionais e internacionais relacionadas com a comunicação científica e editores científicos. Entre março de 1997 e maio de 1998 a biblioteca virtual começa enquanto um projeto piloto envolvendo 10 periódicos nacionais. Em 2002 o projeto conta com a parceria do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

(UFMG), o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Secretaria de Educação Básica do MEC.

1.2.1 Construindo o nosso estado do conhecimento

O objetivo central de nossa pesquisa consiste em investigar o processo de socialização no âmbito da escolarização de jovens matriculados no ensino médio da escola Clóvis Borges Miguel. A fim de contribuir para este estudo, buscamos trabalhos que abordassem a temática “ensino médio e juventude”.

Sob essa perspectiva, buscamos construir nosso estado do conhecimento a partir da contribuição das pesquisas selecionadas nos bancos de dados da CAPES de dissertações e teses no período de 2011 a 2012 e dos artigos publicados na SCIELO. Partimos, portanto, das descrições dos bancos de dados, em seguida analisamos aspectos da materialidade dos estudos selecionados, e por fim faremos a análise da textualidade das pesquisas.

Os indicadores bibliométricos escolhidos para analisar a materialidade no banco da CAPES foram: ano de publicação dos trabalhos, procedência regional dos Programas de Pós-Graduação, procedência institucional dos Programas de Pós-Graduação, tipo de curso. Não utilizamos como indicador da materialidade da produção da CAPES os autores mais citados, porque nossa análise voltou-se apenas para os resumos. Os indicadores da textualidade que buscamos analisar são: objetivos, metodologia e conclusões. O período pesquisado foi de 2011 e 2012, pois, de acordo as informações contidas no *sítio*, apenas as dissertações e teses defendidas nesses anos estarão disponíveis para consulta temporariamente. A pesquisa no banco da CAPES foi feita em agosto de 2014.

O segundo banco de dados escolhido foi o *sítio eletrônico* do SCIELO. A materialidade da produção selecionada nesse banco ocorreu a partir da aplicação dos seguintes indicadores bibliométricos: ano de publicação dos trabalhos, procedência institucional dos autores, procedência regional das instituições dos autores, fonte de publicação dos trabalhos e autores citados em mais de três textos. A textualidade dos estudos selecionados foi analisada a partir dos indicadores: objetivos, metodologia e conclusões. A pesquisa no banco SCIELO foi feita em agosto de 2014.

1.2.2 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES)

No banco de dados da CAPES aplicamos os descritores: juventude e ensino médio. Obtivemos como resultado 62 registros encontrados. A partir da leitura dos resumos, selecionamos dez trabalhos para análise.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados no banco da CAPES

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO
BACIANO, Gislaine de Medeiros.	Ensino Médio: realidades e expectativas juvenis.
BARBOSA, Cristiane Santos.	Expectativas de jovens sobre o ensino médio: análise de suas representações sobre o papel da educação escolar.
BARBOSA, Rafael Conde.	O significado atribuído à escola e ao Ensino Médio por jovens do 3º ano de uma escola pública.
CARVALHO, Giane Carmem.	Por uma crítica ao capital humano: utopias e distopias na formação dos jovens estudantes do ensino médio na grande Florianópolis.
KLEIN, Ana Maria.	Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida.
LIMA, Priscila Fidelis de Souza.	Juventude e trabalho: projetos de estudantes do ensino médio público diurno.
LATARRI, Mariza Conceição.	Experiências sociais nos espaços escolares: os usos da escola por jovens das camadas populares no ensino médio.
PAULA, Simone Grace de.	Desigualdade e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude: uma análise contextual sobre a expansão do Ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte.
SILVA, Carla Regina.	Percurso juvenis e trajetórias escolares: vidas que tecem nas periferias das cidades.
TRINDADE, Marileia Pereira.	Representações sociais de jovens da ilha de Cotijuba, Belém\Pará, sobre o ensino médio e as relações desse ensino com seus projetos de vida.

O gráfico um (1) apresenta o tipo de curso/trabalho realizado pelos autores dos textos selecionados. O indicador destaca que a metade dos estudos, 50%, são mestrados acadêmicos em educação.

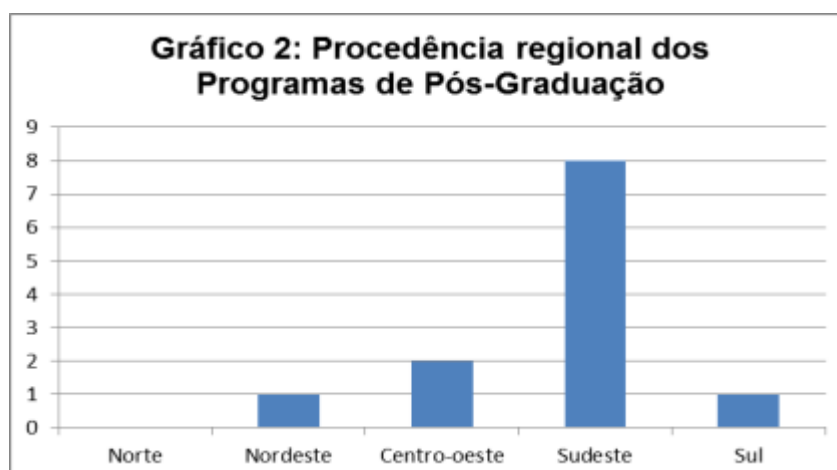
Gráfico 1 - Gráfico do tipo de curso



Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

O gráfico dois (2) apresenta os dados referentes à procedência regional dos Programas de Pós-Graduação onde as pesquisas foram realizadas. De acordo com os indicadores, 80% dos Programas estão localizados na região sudeste, 10% da região sul e 10% do Norte.

Gráfico 2 - Gráfico da procedência regional dos Programas de Pós-Graduação



Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

O gráfico três (3) apresenta a procedência institucional dos Programas de Pós-Graduação onde os estudos selecionados foram desenvolvidos. Assim, os dados

indicam que cada pesquisa foi desenvolvida em uma instituição diferente. As instituições em que foram realizados os estudos são: Universidade Federal do Pará, Centro Federal Tecnológico de Minas Gerais, Universidade nove de julho, Universidade federal de São Paulo, Universidade de São Paulo, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de São João Del Rei, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de Minas Gerais.

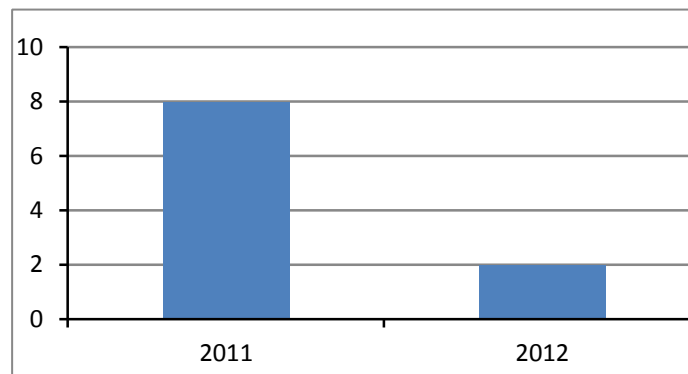
Gráfico 3 - Gráfico da procedência institucional dos autores



Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

O gráfico quatro (4) apresenta os anos em que os trabalhos foram apresentados e os dados indicam que oito pesquisas selecionadas foram publicadas no ano de 2011 e dois trabalhos foram publicados em 2012.

Gráfico 4 - Gráfico do ano de publicação dos trabalhos selecionados



Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Nesse segundo momento, buscamos apresentar as discussões sobre a textualidade dos textos selecionados. Para tanto, analisamos os resumos das pesquisas.

Uma das pesquisas selecionadas para análise foi a dissertação de mestrado de Trindade (2011). O objetivo geral desse estudo consiste em analisar as Representações Sociais de jovens estudantes do ensino médio em Cotijuba, ilha situada em Belém/PA, e as relações deste nível de ensino com seus projetos de vida. As categorias centrais que nortearam a dissertação foram: juventude, ensino médio, representações sociais e projetos de vida. Os procedimentos metodológicos utilizados foram questionários e rodas de conversa com os jovens estudantes de uma escola da rede estadual situada na ilha de Cotijuba. As análises das informações geradas revelam que o ensino médio é, para esses jovens, um estudo significativo, porém se mostra dissociado de seus projetos de vida.

As análises de Lima (2011) contribuem para as discussões sobre juventude e trabalho no contexto da modernidade contemporânea. Para tanto, a autora utiliza Giddens e Touraine como referenciais teóricos para pensar a intensificação da globalização, do pluralismo e do risco. Se antes as trajetórias eram definidas por certa segurança e linearidade, atualmente vivencia-se uma transição caracterizada pela insegurança, definindo o futuro, assim, pela indeterminação. O objetivo geral do trabalho consiste em conhecer os sentidos que os jovens têm formulado sobre o trabalho, tendo como foco seus projetos e apontando suas tensões, expectativas e estratégias de inserção no mercado.

A abordagem teórico-metodológica busca compreender o jovem como sujeito histórico e a juventude como categoria social, histórica e cultural marcado pela diversidade. A autora buscou os estudantes do período diurno do terceiro ano do ensino médio público, rapazes e moças das camadas populares, moradores da cidade de Belo Horizonte, e se valeu da investigação qualitativa, por meio de entrevistas individuais semiestruturadas com 14 sujeitos. As análises dos dados evidenciam que o trabalho é o principal projeto de vida desses jovens, cujo objetivo principal é a obtenção de recursos, além de satisfação e dignidade. Além disso, a autora conclui que os projetos de longo prazo são geradores de angústias para

esses jovens, visto que enfrentam ausências de perspectivas o que os levam a buscar projetos de curto prazo regidos pela experimentação e pela provisoriedade.

Contribuindo para o debate, o trabalho de Baciano (2011) discute a formação da juventude na sociedade contemporânea no âmbito do ensino médio. O objetivo geral é compreender essa realidade no contexto do ensino público paulistano e as expectativas juvenis em relação à escola, buscando entender as dificuldades que ocorrem no processo de escolarização dos jovens. Os procedimentos metodológicos buscaram analisar documentos oficiais, estatísticos, estudos anteriores e as percepções dos estudantes de uma escola estadual de nível médio. Conclui-se que a formação da juventude contemporânea está socioculturalmente estreitada, condicionada a espaços e circunstâncias limitadas. Ademais, os jovens consideram a formação promovida pela escola como inadequada e sem sentido e, por isso, desenvolvem estratégias de preservação e adaptação.

A fim de traçar um panorama sobre as principais motivações expressas por meio de representações sociais, que os jovens possuem para continuarem na educação formal, Barbosa (2011b) realizou entrevistas com um grupo composto por estudantes do 3º ano do Ensino Médio de cinco escolas do município de São Paulo. Os outros estudantes que participaram da pesquisa e que constituíram a maioria, responderam a um questionário estruturado. Este trabalho aponta que alguns jovens estabeleceram uma finalidade utilitarista para o ensino médio, visto que estudar estaria relacionado a uma possível ascensão social. Outros valorizavam a escola como um espaço de socialização e de formação de identidade. E ainda um grupo de estudantes identificou a escola como um ambiente que não consegue ser reconhecido como espaço de circulação de cultura e de construção de valores.

Em consonância com a temática discutida acima, Klein (2011) traz importantes elementos acerca da percepção dos estudantes de ensino médio sobre as contribuições que as experiências escolares podem trazer aos seus projetos de vida. A autora adota a perspectiva de que a juventude é um período fundamental para a identificação de projetos de vida, devido à necessidade que os jovens têm de projetar seu futuro e de escolher caminhos a serem percorridos na vida adulta. Assim, devido à função formativa da escola, a diversidade de experiências que

propicia aos estudantes e ao tempo que passam na escola, a autora argumenta que a instituição escolar é potencialmente favorável à identificação de projetos de vida. A pesquisa foi realizada com 305 estudantes do 1º e 2º anos do ensino médio oriundos de escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo, e adota uma abordagem qualitativa ao buscar a percepção dos sujeitos, mas faz uso também da abordagem quantitativa para atingir os objetivos.

A dissertação de mestrado de Barbosa (2011a) objetiva verificar os significados atribuídos pelos jovens à educação básica e ao ensino médio. O autor adotou como procedimento metodológico a aplicação de questionários a todos os alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública da zona sul de São Paulo e analisou documentos oficiais que tratam especificamente do nível médio de ensino. Esse estudo conclui que o ingresso no mercado de trabalho é umas das maiores preocupações dos jovens que concluem o ensino médio, que reconhecem a precariedade do ensino ofertado na escola, e por isso buscam outros espaços de formação, como cursos profissionalizantes e o próprio trabalho. Eles conferem ao curso profissionalizante a função específica de preparar para o mercado de trabalho, e não a escola.

As análises empreendidas nos estudos de Silva (2011) visam situar a juventude no Brasil que nos últimos anos têm se tornado uma categoria social importante com demandas específicas, sobretudo referentes ao trabalho e à educação. Recentemente assiste-se a criação de um aparato institucional voltado especificamente para os jovens, mas apesar disso, os direitos sociais básicos ainda não foram plenamente garantidos a esse segmento da população. Assim, os jovens pobres apresentam as maiores vulnerabilidades representadas pela elevada defasagem educacional e pela inserção precária no mercado de trabalho.

A partir dessa problemática, o trabalho tem como objetivo geral correlacionar e apreender as interações macrossociais naquilo que se pode definir como microssociais, nos percursos de vida e nas trajetórias escolares de quatro jovens pobres moradores de uma periferia de uma cidade no interior do estado de São Paulo. Os procedimentos metodológicos priorizaram uma composição de estratégias como acompanhamentos individuais e coletivos *in loco*, estratégias estas formuladas

a partir da terapia ocupacional, do aporte teórico de Paulo Freire, além de ter influência da objetivação participante proposta por Pierre Bourdieu. O estudo aponta que as políticas de cunho neoliberal têm sido pouco eficiente no que diz respeito à ampliação do acesso ao ensino médio, à expansão de vagas no ensino superior e à capacidade de alcançar as demandas e individualidades dos jovens pobres.

A pesquisa de Latarri (2011) propõe-se a investigar as formas e os sentidos de apropriação e uso do espaço e do tempo escolar por meio das ações e das experiências de alguns jovens. A autora utiliza como aporte teórico argumentos da sociologia da experiência e se embasa nos conceitos teóricos de Dubet (1996, 2003 e 2008), Durkheim (2003, 2004), Simmel (2006), entre outros. A escolha metodológica parte da pesquisa qualitativa e a técnica utilizada consistiu em grupos focais com jovens das camadas populares entre 15 e 19 anos, estudantes de uma escola estadual noturna de Juíz de Fora (MG). Conclui-se que os jovens articulam suas ações e reflexões em uma dinâmica que apresenta várias lógicas, construídas e desenvolvidas por condições particulares da existência.

Outro trabalho que contribuiu para nossos estudos é a tese de doutorado defendida por Carvalho (2012). A pesquisa se insere no campo de discussão sobre educação e trabalho, e tem como abordagem a crítica da teoria do capital humano defendida por Theodoro Schultz, na qual a educação é considerada um investimento para o desenvolvimento econômico. O objetivo central da pesquisa foi analisar de que forma os jovens avaliam a sua formação educacional no ensino médio, de modo a identificar quais são suas críticas e expectativas referentes ao mercado de trabalho que tem como foco o capital humano. A autora utilizou como referencial teórico a perspectiva do materialismo histórico dialético e a pesquisa contemplou um estudo estatístico sobre os principais indicadores sociais da juventude no Brasil. Os resultados da tese indicam que em algumas escolas da região da grande Florianópolis (duas escolas da rede estadual e duas da rede federal) houve a comprovação da tese do capital humano juvenil associado à alienação dos jovens enquanto estudantes confinados na lógica individualista e competitiva do mercado, os quais exigem autonomia para aprender, mas não possibilita autonomia para viver. A autora salienta ainda a necessidade de rever as políticas voltadas para o ensino

médio que considerem as especificidades dos jovens e as orientações sobre suas escolhas.

O último texto estudado foi a tese de doutorado defendida por Paula (2012). O trabalho busca entender as relações entre desigualdades e desempenho escolar a partir de dois eixos: (1) caracterização dos jovens estudantes e moradores da RMBH, identificando as possíveis desigualdades socioeconômicas, de raça, de gênero, dentre outras, na condição juvenil e (2) investigação do desempenho escolar a partir de três variáveis: relação com o saber escolar, avaliação da aprendizagem e acesso e permanência no processo de escolarização. Portanto, o objetivo geral da tese consiste em investigar as possíveis influências das desigualdades sobre o desempenho escolar de jovens em processo de escolarização no contexto de expansão do ensino médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Utilizou-se na pesquisa métodos quantitativos e qualitativos para a coleta, descrição e análise dos dados coletados. Como resultado o trabalho constatou que as desigualdades sociais perpassam a condição juvenil, o acesso ao sistema educacional e à participação na população economicamente ativa e, além disso, que essas desigualdades incidem de forma direta sobre o desempenho escolar.

1.2.3 Scientific Electronic Library Online (SCIELO)

No banco de dados da SCIELO usamos o descritor: ensino médio. Obtivemos como resultado 156 registros. A partir da leitura dos resumos selecionamos 13 trabalhos, num primeiro momento. Em seguida, com a leitura dos trabalhos na íntegra, selecionamos para análise o total de oito textos. O período pesquisado foi de 2010-2014.

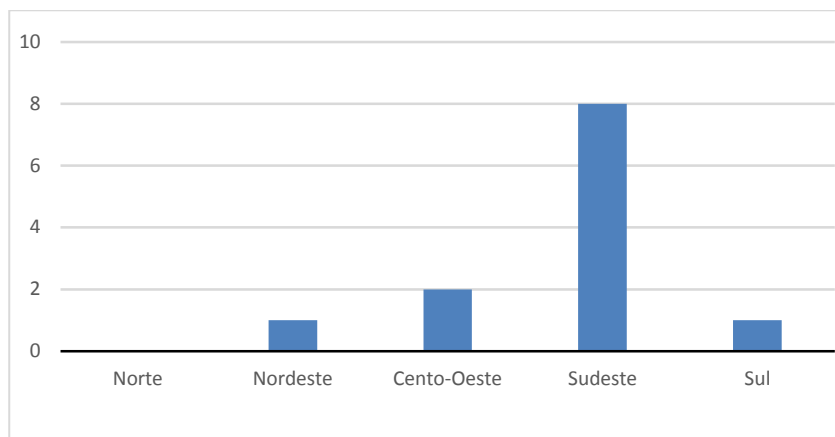
Quadro 2 - Trabalhos selecionados no banco Scielo

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio	Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades.
DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo e REIAS, Juliana.	Juventude, projetos de vida e ensino médio.
KRAWCZYK, Nora.	Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública
KUENZER, Acacia.	O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida

LIMA, Leonardo; CANDIDO, Gomes.	Ensino médio para todos: oportunidades e desafios
MOEHLECKE, Sabrina.	O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações
NOSSELA, Paolo.	Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico.
REIS, Rosemeire.	Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos.

O gráfico cinco (5) apresenta a procedência regional das instituições dos autores. Os dados indicam que 66,6% dos autores são pesquisadores de instituições localizadas na região sudeste, 16,6% de instituições na região centro-oeste, e apenas uma instituição está no Nordeste e uma na região sul.

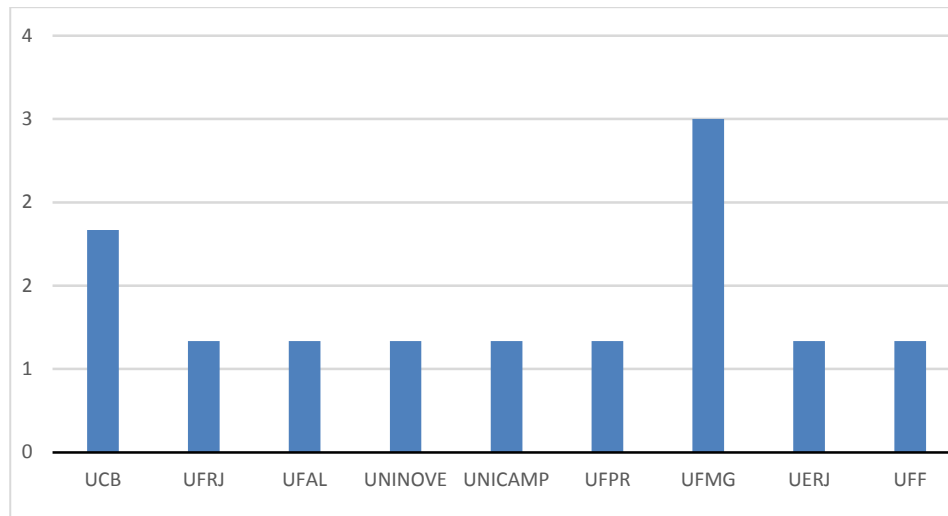
Gráfico 5 - Gráfico da procedência regional das instituições dos autores



Fonte: SCIELO

O gráfico seis (6) apresenta a procedência institucional dos autores. Os dados indicam que três autores são pesquisadores na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dois autores da Universidade Católica de Brasília e os demais são das seguintes instituições: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Universidade estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF).

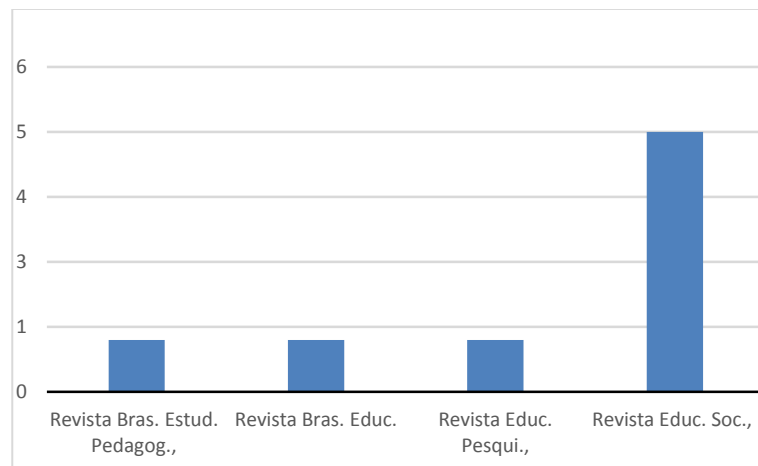
Gráfico 6 - Gráfico da procedência institucional dos autores



Fonte: SCIELO

O gráfico sete (7) apresenta a procedência das revistas nas quais os artigos foram publicados. Os dados indicam que cinco textos foram publicados na Revista Educação & Sociedade, um na Revista brasileira de estudos pedagógicos, um na Revista brasileira de educação e um na Revista educação & pesquisa.

Gráfico 7 - Gráfico da procedência das revistas em que os artigos selecionados foram publicados

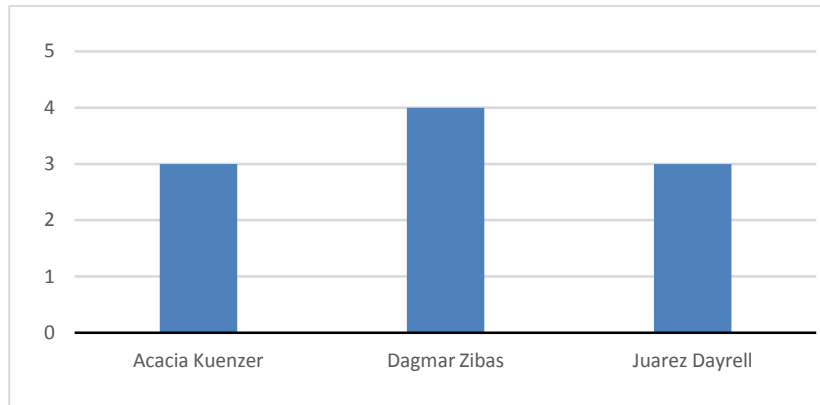


Fonte: SCIELO

O gráfico oito (8) apresenta os autores que foram mais citados nos textos selecionados. Optamos por mencionar os autores que foram citados em três ou mais dos oito textos selecionados. Os dados indicam que a Prof. Dr^a. Dagmar Zibas foi

citada em quatro textos, a Prof. Dr^a. Acacia Kuenzer foi citada em três textos e o Prof. Dr. Juarez Dayrell foi citado em três trabalhos.

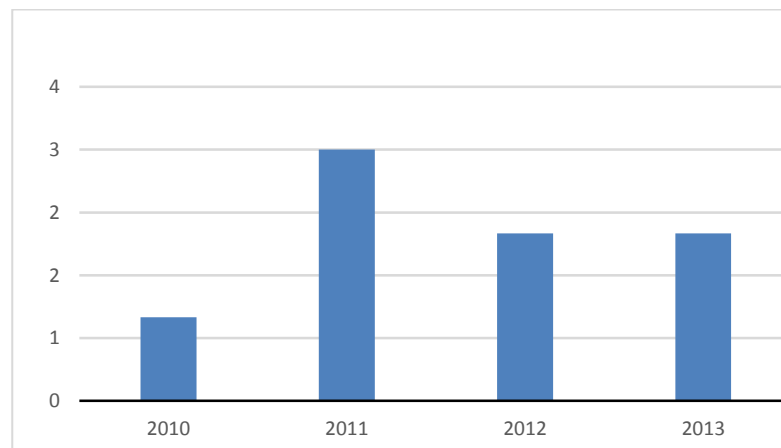
Gráfico 8 - Gráfico dos autores que foram citados em mais de três textos selecionados no banco SCIELO



Fonte: SCIELO

O gráfico nove (9) apresenta o ano em que os artigos foram publicados. Desse modo, os dados indicam que três textos foram publicados no ano de 2011, dois em 2012, dois em 2013 e um texto em 2010.

Gráfico 9 - Gráfico do ano de publicação dos trabalhos selecionados



Fonte: SCIELO

Buscaremos, nesse segundo momento, apresentar as discussões sobre a textualidade dos textos selecionados. Para tanto, analisamos os textos na íntegra.

O primeiro artigo selecionado foi publicado na Revista brasileira de estudos pedagógicos (RBEP⁴) no ano de 2013.

O estudo de Lima e Gomes (2013) traz contribuições importantes para se pensar na influência das desigualdades sociais na trajetória escolar dos jovens. Os problemas relacionados ao ensino médio têm se tornado cada vez mais complexos, principalmente com o aumento do número de jovens nos últimos anos. Os autores apontam dois principais problemas desse nível de ensino: insuficiência do número de matrículas, com pouco mais da metade dos jovens entre 15 e 17 anos frequentando a escola média no final da última década, e elevado índice de evasão devido sobretudo as dificuldades em conciliar estudo e trabalho e a baixa atratividade da escola. Além disso, a reprovação no último ano do ensino fundamental tem levado também a queda do número de egressos no ensino médio. Além dessas questões, outros fatores têm contribuído para a permanência ou não dos discentes na escola média, como: características dos alunos relacionados a sexo, cor da pele e idade; dependência administrativa da escola frequentada e a região do país onde reside.

Desse modo, as pesquisas apontam que os homens pretos e pardos são os que mais reprovam, abandonam os estudos mais cedo e aprendem menos. Os estudantes das escolas privadas tendem a ter um melhor desempenho escolar. Os estudantes residentes das regiões Norte e Nordeste do Brasil têm menos êxito educacional em relação aos alunos que moram em outras regiões. A distorção idade-série é um fator que também contribui para a desistência dos estudos do ensino médio. O artigo apresentado contribui para nossa pesquisa visto que nos permite ampliar as causas de acesso e permanência dos jovens alunos do ensino médio para além da baixa atratividade da escola e a inserção precoce no mercado de trabalho.

Outro texto estudado foi publicado na Revista⁵ Brasileira de Educação publicada pela ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. O

⁴ A revista foi criada em 1944 pelo Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP) localizado em Brasília e se constitui num periódico editado em formato impresso e eletrônico e tem periodicidade quadrimestral. A RBEP publica artigos de natureza técnico-científica resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional.

texto é de autoria de Moehlecke (2012) e seu objetivo central é identificar o que as novas diretrizes curriculares voltadas para o ensino médio, aprovadas com a parecer CNE/ CEB n. 5/2011, trazem de novo para o debate sobre o nível médio de ensino. A autora problematiza que o ensino médio tem sido historicamente caracterizado por um espaço indefinido sem uma identidade definida. Apesar disso, as funções que foram sendo atribuídas à escola média nos últimos tempos deixa evidente o caráter marcadamente propedêutico associado a esse nível de ensino. Ao contextualizar historicamente o marco normativo voltado para o ensino médio percebe-se a dualidade que marca esse nível entre a formação geral e a formação profissional. A partir dos anos 1990 ocorre um aumento significativo no número de matrículas do ensino médio. Por outro lado, o abandono, a reprovação e a defasagem série-idade também são realidades existentes nesse nível de ensino nos anos 2000.

A autora discute as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 que foram alvos de uma série de críticas. Muitos críticos alegavam que as diretrizes visavam atender aos interesses do mercado. Assim, conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização, muito correntes na educação, são ressignificados a fim de atender demandas do capital. Diante das tensões e críticas recebidas das DCNEM de 1998 no contexto de governo de Fernando Henrique foram aprovadas novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Em maio de 2011, a partir do parecer CNE/CEB n. 5/2011, foram aprovadas as DCNEM-2011. Segundo a autora, as mudanças trazidas pelas DCNEM estão mais ligadas às políticas de governo do que ao campo normativo. Nesse sentido, o Programa Ensino Médio Inovador e o Programa Mais Educação, ambos incentivados pelo Ministério da Educação (MEC), são enfatizados no documento a fim de assumirem papéis definidores de proposta de um currículo nacional do ensino médio.

O terceiro texto estudado foi publicado na revista⁶ Educação e Pesquisa. De autoria de Reis (2012), o texto apresenta os resultados de uma pesquisa feita em uma

⁵ A revista dedica-se à publicação de artigos acadêmico-científicos, fomentando e facilitando o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional. A revista é publicada trimestralmente.

⁶ Esta é uma revista trimestral que existe desde 1975 da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Aceita artigos inéditos na área de educação resultantes de pesquisa de caráter teórico ou empírico e também revisões da literatura de pesquisas educacionais.

escola pública de referência de ensino médio da cidade de São Paulo. Durante três anos investigou-se a experiência escolar de um grupo de alunos, focalizando, a partir das perspectivas deles, os desafios para o diálogo entre seus saberes e os propiciados pela escola. A questão principal da pesquisa é buscar compreender os limites e as possibilidades de aproximações ou distanciamentos entre os saberes pessoais dos jovens e os saberes adquiridos na escola, levando em consideração várias dimensões: sociabilidade, ética, modos de estudar, conteúdos, etc. A autora adota como principal referência teórica a discussão sobre sociologia das experiências discutida por Dubet (1996) e Martucelli (1996). A metodologia é a abordagem local, de Van Zanten, que propõe o intercruzamento de dados procedentes de métodos próprios à etnografia.

Os instrumentos de pesquisas foram: inventários de saber, entrevistas, questionários, discussões com os jovens e observações em sala de aula. A pesquisa aponta que muitos jovens depositam expectativas em relação à escola no sentido de terem um futuro melhor, logo constroem seus projetos pessoais incluindo os saberes escolares; valorizam a família como um ambiente de aprendizado; e demonstram dificuldades em aprender conteúdos que se apresentam distantes da realidade deles. Logo, esses alunos reivindicam que as explicações dos professores os envolvam, contextualizando os conteúdos estabelecendo relações da disciplina com o dia a dia.. Por fim, conclui-se que os jovens alunos buscam atribuir sentido para esse nível de escolarização, mas a escola deve repensar questões ligadas aos conteúdos e a metodologia de ensino. Esse estudo contribui para nossa pesquisa uma vez que apresenta e discute, a partir dos alunos, que são jovens, as diversas formas de experiências vivenciadas por eles no contexto escolar, bem como aponta a necessidade da articulação entre saberes pessoais e os proporcionados pela escola.

O quarto artigo estudado foi publicado na Revista⁷ Educação & Sociedade, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

⁷ A revista aceita colaborações de artigos e resenhas na área de Ciência da Educação e é reconhecida internacionalmente, sendo aberta aos países da América Latina e Europa. Publicada desde 1978, a revista possui periodicidade trimestral.

O Texto foi escrito por Nossela (2011) e visa discutir os desafios que envolvem o ensino médio ao apresentar contribuições de caráter histórico e teórico. O autor defende que o trabalho como princípio educativo deve nortear todo processo, o que significa capacitar às gerações mais novas para transformarem a natureza de forma científica, humanizando-a. Tendo Gramsci como principal referência, a autora defende a “escola desinteressada”, isto é, uma escola que não esteja preocupada em uma formação voltada apenas para o mercado de trabalho, mas para uma formação omnilateral. A formação nessa perspectiva significa saber e poder fazer algo em sintonia com o próprio talento, e também poder usufruir de todos os bens culturais produzidos pela civilização contemporânea.

Assim, o princípio educativo do ensino médio defendido por Nosella, em sintonia com a perspectiva gramsciana, é a ideia da passagem de uma heteronímia escolar (ensino fundamental) para uma autonomia intelectual e moral (ensino médio), ou a passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade. A juventude, portanto, é a fase mais propícia para o desenvolvimento da responsabilidade individual e da criatividade, sendo um momento caracterizado pela busca de maior autonomia. O texto traz debates muito pertinentes para nossos estudos, visto que a perspectiva teórica assumida vai ao encontro do referencial que pretendemos usar na pesquisa.

As análises de Krawczyk (2014a) contribuem para o debate sobre as tensões e disputas concernentes às políticas educacionais voltadas para o ensino médio. O texto da autora foi publicado na revista Educação & Sociedade e contém resultados parciais da pesquisa em andamento intitulada: “Ensino médio: um campo de disputa a ser explorado”, financiada pelo CNPq por meio da Bolsa Produtividade. Para Krawczyk (2014a), a escola média está passando por um momento de transição. Em 2004 houve o maior registro da história de número de alunos matriculados nesse ensino, porém nos anos seguintes houve um declínio da expansão, com pequena retomada em 2008. Além disso, nos últimos anos têm se observado altas porcentagens de distorção idade-série, altos índices de abandono e fracasso escolar. Para uma melhor compreensão dos problemas referentes ao nível médio é necessário analisar as políticas educacionais voltadas para essa etapa feitas pelas secretarias estaduais de educação. Nelas, segundo a autora, os empresários têm assumido lugar privilegiado na definição das políticas educacionais.

Assim, nos últimos 10 anos, a escola média não tem sido influenciada apenas por um conjunto de resoluções, decretos, leis, mas também vem sofrendo influências de variados atores no processo de definição de políticas e estratégias que visam melhorar o rendimento escolar. O discurso predominante atualmente é o da necessidade de “modernizar a gestão pública”. Nesse sentido, o que se tem valorizado na gestão e nas propostas pedagógicas pauta-se pela lógica da eficácia e eficiência e que deriva, portanto, de um conceito de qualidade educacional próprio da cultura empresarial. Assim, as políticas voltadas para o ensino médio, priorizando as ideias de inovação e reformulação do processo de aprendizagem, não têm resultado em mudanças na dinâmica escolar do país. A autora problematiza que a atuação do setor empresarial, sobretudo nas escolas médias, contribui para implantar uma visão do mundo empresarial nas escolas públicas.

Com o intuito de contribuir para o debate sobre o ensino médio a ser realizado no processo de elaboração e acompanhamento do Plano Nacional de Educação, 2011-2020, Kuenzer (2010) apresentou, em seu texto publicado na revista Educação & Sociedade, elementos que colaboram de forma significativa para nossa pesquisa. O texto foi publicado no ano de 2010. Kuenzer (2010) defende a hipótese da inversão da proposta dual, que até os anos 1990 apresentava o ensino médio de formação geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores. Nesse sentido, quando as escolas médias de educação geral passam a ser frequentadas por trabalhadores, elas se banalizaram e se desqualificaram. Pesquisas mostram que a taxa de desocupação entre os jovens pobres que têm entre 11 e 14 anos de estudo não se reduziu, tendo, pelo contrário, aumentado às dificuldades de inserção no mercado de trabalho desse segmento da população. Diante disso, a autora salienta que a ampliação do acesso à escola feita sem atender às necessidades de participação social e produtiva para os que vivem do trabalho, não é suficiente. Por isso, observa que uma das metas a ser priorizada no Plano Nacional de Educação (PNE-2011/2020) é a disponibilização ampliada da oferta de educação profissional integrada ao ensino médio, ressaltando-se que a ampliação dessa modalidade de ensino não será efetiva se não forem enfrentadas a seletividade que caracteriza a oferta na rede pública federal e a organização curricular.

É necessária a construção de um currículo integrado que contemple uma formação teórica para os trabalhadores, mediante a sistematização dos conhecimentos e articulação entre teoria e prática. Outro desafio para a escola média é a formação dos professores. A autora defende uma proposta de licenciatura para a educação profissional e tecnológica que tome a pedagogia do trabalho com eixo principal. Além dessas questões, a organização curricular voltada para o ensino médio não têm atendido as demandas dos jovens de modo a promover o desenvolvimento da autonomia intelectual, ética e estética. Por fim, o texto contribui para problematização dos principais limites do ensino médio e como o PNE (2011-2020) pode contribuir para a superação desses desafios.

O artigo selecionado de autoria de Leão, Dayrell e Reis (2011) foi publicado na revista Educação & Sociedade no ano de 2011 e apresenta resultados da pesquisa “Diálogos com o ensino médio”, desenvolvida com jovens estudantes do estado do Pará, em 2009. O objetivo geral da pesquisa é analisar a relação que os jovens alunos estabelecem entre seus projetos de vida e a contribuição da escola para sua realização. Para tanto, algumas questões que norteiam esse estudo são fundamentais, como: o que os jovens pesquisados pensam sobre o futuro e como elaboram seus projetos de vida? Quais são as suas expectativas e demandas em relação à escola? Suas vivências escolares se relacionam com seus projetos de vida?

Os autores utilizaram como instrumentos metodológicos Grupos de Diálogos com 245 estudantes do Ensino Médio e aplicação de questionários. Os autores assumem a ideia de projetos de vida inspirados em Schutz (1979), que está relacionada a um plano de ação o qual um indivíduo se propõe a realizar em alguma dimensão de sua vida, sem desconsiderar a influência dos contextos socioeconômicos e culturais nessas ações.

A partir de meados do século XX, a sociedade ocidental passou por uma série de transformações, como a globalização e os avanços tecnológicos, que geraram uma ampliação dos riscos e incertezas. Esse contexto interferiu de forma significativa na maneira como os jovens se relacionavam com o tempo, sobretudo, com o futuro. Assim, na sociedade contemporânea, o futuro passa a ser caracterizado como um

tempo indeterminado, descontínuo e dinâmico. A busca de sentido que antes era atribuída ao futuro, agora é transferida para o presente. São essas as principais referências que norteiam o texto. Um dos resultados da pesquisa demonstra que a maioria dos alunos possui expectativas em torno da escolarização articulada ao mundo do trabalho. Outra questão fundamental é a importância que muitos atribuem à família, principalmente a mãe, sendo muito comum o discurso de trabalharem para “ajudar em casa” e, como dito, a mãe.

Por fim, o texto de Frigotto e Ciavatta (2011) apresenta questões pertinentes para se pensar como os processos de formação histórica e social do país incidem sobre a educação escolar, e especificamente na última etapa da educação básica. O objetivo geral do texto é, num primeiro momento, tratar das perspectivas para o ensino médio levando em considerações questões mais amplas, de caráter estrutural e conjuntural, que as determinam. Num segundo momento tem como objetivo trazer elementos das principais disputas das políticas educacionais para o nível médio de ensino.

Os autores salientam que os desafios referentes à educação básica, por ser constituída na e da sociedade, devem ser entendidos a partir da estrutura da mesma sociedade. Para tanto, eles se referem a dois intelectuais estudiosos do pensamento social crítico brasileiro, Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira, que ajudam a pensar a formação da estrutura brasileira que, por sua vez, reflete na educação básica. As políticas voltadas para o ensino médio são historicamente marcadas por disputas de projetos societários e de educação diferentes. Fernandes (apud FRIGOTTO, 2014) contribui para o debate ao salientar que a formação do capitalismo no Brasil ocorreu a partir de uma aliança e associação da burguesia nacional com as burguesias dos centros hegemônicos, sendo assim, temos o que ele chama de capitalismo dependente. De acordo com Oliveira (apud FRIGOTTO, 2014), uma condição fundamental para a manutenção e desenvolvimento do capitalismo é a existência de setores denominados atrasados, subdesenvolvidos, arcaicos, etc. Assim, para esses autores, a especificidade da formação social do Brasil gera um projeto societário que produz a miséria e se alimenta dela.

1.2.4 Considerações sobre os textos estudados

Os estudos analisados sinalizam elementos fundamentais para se pensar a relação entre os jovens e a escola. As pesquisas indicam que, em geral, a escola de ensino médio é valorizada pelos jovens enquanto um espaço que pode contribuir para uma possível ascensão social ligada ao trabalho. Por outro lado, a incerteza quanto ao futuro, principalmente no que se refere ao aspecto laboral, gera preocupações entre os jovens. Os textos apontam ainda que os segmentos juvenis apresentam muitas críticas à escola. Uma dessas críticas se direciona para o saber descontextualizado que é propagado no espaço escolar, ou seja, para os conteúdos que não fazem relação com o dia a dia do cotidiano juvenil.

Os textos estudados nos permitem conhecer os marcos normativos e as políticas educacionais orientadas para o nível médio, bem como as tensões recorrentes nesse campo. Sob essa perspectiva, os debates giram em torno de questões que investigam a função social do ensino médio e a identidade desse nível de ensino.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Minayo (2004, p. 16), a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Desse modo, ela inclui as perspectivas teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. Partindo dessas premissas, esta seção visa abordar o caminho metodológico utilizado nesta pesquisa.

Este estudo foi realizado na EEEFM Clóvis Borges Miguel, no bairro Santo Antônio no município de Serra-ES. Os sujeitos da pesquisa foram os jovens das três séries do ensino médio do turno matutino. Para viabilizar os objetivos almejados neste estudo, buscamos trabalhar com as características da pesquisa qualitativa. Minayo (2004, p. 21) aponta que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Sendo assim, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que

corresponde a fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O procedimento adotado para nessa pesquisa é o Estudo de Caso. Segundo Gil (2002), o Estudo de Caso consiste “[...] no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (GIL, 2002, p. 54). Para o autor, a utilização dessa estratégia metodológica no âmbito das Ciências Humanas possibilita uma maior interação entre o fenômeno e a sociedade contemporânea.

André e Ludke (1986, p. 18-19) delineiam algumas características peculiares ao Estudo de Caso. Abordaremos algumas a seguir:

- Os estudos de caso visam à descoberta: mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, é importante sempre estar atento aos novos elementos que podem surgir durante o estudo.
- Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”: para uma melhor apreensão do objeto investigado, é necessário levar em consideração o contexto em que ele se situa. Sendo assim, para compreender melhor a manifestação de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica em que ocorrem ou a problemática a que estão ligadas.
- Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda: o pesquisador busca revelar as complexidades de dimensões existentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.
- Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informações: o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações diversas e com uma variedade de tipos de informantes.

1.3.1 Referenciais teórico-metodológicos

A fim de alcançar os objetivos propostos, este estudo teve como suporte uma abordagem teórica inspirada na sociologia da experiência, pensada pelo sociólogo francês François Dubet.

Os estudiosos da sociologia clássica tratam da ideia de um ator preso ao sistema, que interioriza o social, limitando suas ações à realização de um conjunto de normas e valores institucionalizados nos papéis sociais. Nesse prisma, o indivíduo cumpre seu papel social de acordo com a divisão social do trabalho e a função que lhe cabe. Nessa abordagem a sociedade se sobrepõe aos indivíduos.

Em contraposição, a autonomia e a subjetividade dos indivíduos nas ações sociais são dois aspectos fundamentais na sociologia da experiência. Essas dimensões se afastam da perspectiva defendida pela sociologia clássica sem desconsiderá-los completamente em suas elaborações, como destaca Latarri (2011). Nesse sentido, Dubet reconhece a importância da fundamentação teórica do funcionalismo ao salientar que “[...] o modelo durkheimiano é tanto mais significativo quando articula uma epistemologia, uma antropologia, uma psicologia e uma moral em torno desse princípio de integração” (DUBET, 1996, p. 31).

O ator e a sociedade são, simultaneamente, duas faces: subjetiva e objetiva. De acordo com Dubet (1994):

Há que se levar a sério o sentimento de liberdade manifestado pelos indivíduos, não porque ele seja a expressão de uma verdadeira liberdade, mas porque é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da ação como uma experiência e como um drama evidentemente, o sociólogo lerá nesta experiência, coisas em jogo e problemas sociais (DUBET, 1994, p. 101).

O autor defende que a subjetividade dos indivíduos e a objetividade do sistema separam-se, de modo que os movimentos sociais não são mais sustentados predominantemente pelas leis da história e por contradições. Os comportamentos dos indivíduos são interpretados como estratégias e não com mera realização de papéis. O autor propõe a construção da noção de experiência social: “[...] que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o

sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (DUBET, 1994, p. 15).

A experiência social possui três principais aspectos:

1. Heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas: o que define as condutas dos indivíduos não é o papel social que ele ocupa ou a burocracia, mas sua personalidade: “Enquanto na concepção clássica da ação a personalidade é um efeito do papel e se mantém recuada, aqui o papel é vivido como o produto da personalidade, definida como a capacidade de governar a sua experiência, de a tornar coerente e significativa” (DUBET, 1994, p. 16).
2. Relativa distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema: a distância crítica e a reflexividade dos atores participam da sua experiência social. Esta subjetivização remete a um mecanismo social porque implica que os atores não se reduzam aos seus papéis sociais e aos interesses, mas também que possam identificar-se com uma definição cultural da criatividade humana.
3. A construção da experiência coletiva substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica. Em suas palavras:

Não só a dominação social não unifica a experiência social, como também a dispersa mais ainda, como mostram as condutas dos jovens dos subúrbios, sobretudo dos jovens saídos da imigração. Eles vivem em vários mundos ao mesmo tempo, em comunidades e numa cultura de massas, na exclusão econômica, etc...a destruição da sua personalidade é o que está em jogo na experiência deles porque eles conseguem dominar a diversidade de lógicas de ação que os guiam. Se as noções de sofrimento e de alienação têm um sentido, é bem esse (DUBET, 1994, p.18).

O objeto da sociologia da experiência é a subjetividade dos atores. Isso não significa, entretanto, que a noção de experiência social está relacionada apenas a ações de cunho afetivo e emocional, mas que ela é uma atividade cognitiva, uma forma de construir o real e, principalmente, de verificá-lo e experimentá-lo: “Portanto, a experiência não é uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter fluido de vida” (DUBET, 1994, p. 95).

Nesse cenário, a experiência social se assenta na consciência que os indivíduos têm do mundo e deles próprios. Logo, não há conduta social que não seja interpretada,

justificada ou explicada pelos próprios indivíduos, até mesmo para avaliarem se as ações são espontâneas ou tradicionais. A experiência social é socialmente construída, logo não é expressão de um único indivíduo e apenas existe na medida em que é reconhecida pelo outro. Por isso que a experiência pura é uma “aporía” (DUBET, 1994, p. 104).

O autor supracitado indica que a sociologia da experiência social depende das sociologias compreensivas, uma vez que aquela parte da subjetividade dos atores, do seu trabalho e da sua autonomia. Ela é uma sociologia analítica que objetiva interpretar condutas e discursos, decompô-las em elementos simples e recompor a experiência social segundo um sistema coerente. Entretanto, “[...] este trabalho sociológico sobre o trabalho dos atores não se reduz a um modo de leitura sociológica, a uma forma de olhar ou de escrita. Ele deve provir de um método susceptível de dar lugar á subjetividade dos indivíduos, capaz de a tratar o mais objetivamente possível” (DUBET, 1994, p. 229).

Nesse cenário, a socialização não é total, não porque os indivíduos escapem ao social, mas porque suas experiências se inscrevem em registros diversos e não iguais. É nesse prisma que se assenta a autonomia do indivíduo.

De acordo com Latarri (2011), a experiência social sinaliza uma maneira de estar no mundo que não se traduz em adequação. Essa abordagem teórica vislumbra que existe algo de “inacabado e opaco” nas interações entre os sujeitos e os diversos sistemas sociais quando essas relações são vistas como uma única via. A ação dos atores não se apresenta apenas na versão subjetiva do sistema, visto que ela não se reduz apenas ao ator: “porque não há adequação absoluta da subjetividade do ator e da objetividade do sistema” (DUBET, 1996, p. 97). Além disso, a ação dos atores não pode ser vista unicamente como estratégia, visto que essa premissa não reconhece o ator como sujeito.

Os indivíduos estão inseridos em diversas lógicas sociais que podem inclusive ser contraditórias. A perspectiva discutida aqui não pressupõe apenas um distanciamento ou estranhamento dos atores em relação ao papel ou a uma construção individual que se reconhece, mas uma ação que, ao tornar o ator em sujeito, apresenta-se como social. Noutras palavras:

A noção de experiência social, que aqui apresentamos, principalmente pelas visões de Dubet, nos remete à ação enquanto uma distância reivindicada pelos indivíduos, trabalhada por eles, provocando a não-submissão a categorias clássicas da ação, mostrando a necessidade criada aos e pelos indivíduos de construir uma ação própria (LATARRI, 2011, p. 78).

A sociedade segundo o modelo clássico é vista como um sistema harmonioso estruturado pela coerência interna. Em contraposição, de acordo com a abordagem discutida, o conjunto social é formado pela justaposição de 3 grandes sistemas. O primeiro é o sistema de integração definido pelos vínculos do ator na comunidade. O segundo é um sistema de competição formado por um mercado ou vários mercados. A noção de mercado, nesse caso, extravassa o mero viés econômico. O último é um sistema cultural definido por uma criatividade humana em que o ator é um sujeito crítico frente a um sistema de produção/ dominação, de alienação (DUBET, 1994, p. 112-113). Nesse contexto, o autor sinaliza:

Cada experiência social resulta da articulação de três lógicas da ação: a integração, a estratégia e a subjetivação. Cada ator, individual ou coletivo, adota necessariamente estes três registros da ação que definem simultaneamente uma orientação visada pelo ator e uma maneira de conceber as relações com os outros (DUBET, 1994, p. 113).

A sociologia da experiência visa definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação que liga o ator a cada dimensão do sistema social. Sendo assim, “[...] o ator é obrigado a articular lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjetividade do ator e a sua reflexividade” (DUBET, 1994, p. 107). Esta abordagem da sociologia da experiência como objeto sociológico parte de três grandes princípios de análise, advindos das contribuições da sociologia compreensiva de Weber:

1º) A ação social não tem unidade: o lugar de Weber é, neste caso, fundamental, não só porque é o teórico da ação significativa e da sociologia compreensiva, mas também porque propõe uma tipologia da ação múltipla. Segundo ele, não existe um sistema e uma lógica da ação, mas uma pluralidade não hierárquica (DUBET, 1994, p. 107-108).

2º) A ação é definida por relações sociais: A ação social não pode ser definida apenas pelas orientações normativas e culturais dos atores, mas pela natureza das relações sociais. Uma ação é uma orientação subjetiva e uma relação. Há mais do

que uma simples correspondência entre as duas; pode-se considerar que a orientação só se desenvolve no tipo de relação que lhe corresponde e, de maneira complementar, que um tipo de relação pede um tipo de orientação (DUBET, 1994, p. 110).

3º) A experiência social é uma combinatória: a análise da experiência social impõe 3 operações intelectuais essenciais. A primeira é de ordem analítica. Ela tem em vista isolar e descrever as lógicas da ação presentes em cada experiência concreta. A ficarmos pela linguagem de weber, diríamos que uma experiência combina vários tipos puros de ação que importa distinguir, ao passo que eles estão inteiramente misturados na mesma experiência social e que os atores os abarcam todos. Há poucas probabilidades de que uma experiência social seja identificável com um tipo puro de ação. A segunda operação tem em vista compreender a própria atividade do ator, ou seja, a forma como ele combina e articula as diversas lógicas. Desse ponto de vista, o indivíduo está sempre numa espécie de intervalo, num espaço misto, intermediário a várias lógicas. A terceira operação consiste em subir da experiência para o sistema, em compreender quais são as diferentes lógicas do sistema social mediante a forma como os atores as sintetizam e as catalisam tanto no plano individual como no plano coletivo. Mesmo que se possa considerar que o sistema social é apenas o produto da ação social, é certo que cada lógica pura da ação não pertence totalmente ao ator (DUBET, 1994, p. 111-112).

1.3.2 O trabalho de campo

O trabalho de campo constitui um momento primordial para o desenvolvimento do estudo. Uma pesquisa não se limita ao uso de instrumentos de coleta de informações a fim de alcançar os objetivos. Para além da coleta de dados, o campo nos permite a reformulação dos caminhos de estudo através de descobertas de novas pistas (MINAYO, 2004, p. 62).

Nessa direção, o campo permite uma interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos no estudo. Essa interação, que não se restringe às rodas de conversas com os jovens ou mesmo as conversas informais, aponta para a compreensão da fala dos jovens em sua ação. Desse modo, Minayo (2004, p. 62) indica:

Por meio dessa compreensão somos capazes de entender melhor os aspectos rotineiros, as relevâncias, os conflitos, os rituais, bem como a delimitação dos espaços público e privado. Essas considerações baseiam-se no pressuposto de que os entrevistados não são ingênuos espectadores, nem subjetividades ao acaso ou atores não-críticos (MINAYO, 2004, p. 62).

Nosso primeiro contato com a escola ocorreu no mês de junho com a pedagoga do turno matutino. O objetivo desse contato era explicar sobre a pesquisa e coletar dados da escola tais como número de alunos, infraestrutura e histórico para o texto de qualificação. A pedagoga foi muito atenciosa e se mostrou disponível a ajudar no que fosse necessário.

No final do mês de julho iniciamos a ida ao campo. A princípio, como não tínhamos definido se o trabalho de campo ocorreria no turno matutino e vespertino ou em apenas um dos dois, fomos à escola nos dois turnos a fim de conhecer um pouco a realidade escolar. Pela manhã a escola é composta por quatro turmas de cada série do ensino médio, ou seja, da 1ª série, 2ª série e 3ª série. A tarde a escola possui oito turmas de 1ª série, duas turmas de 2ª série e duas turmas da 3ª série. Devido à distribuição igualitária de turmas por série no período da manhã, que possibilitaria apreender concepções e expectativas de um maior número de jovens que estão entrando no ensino médio cursando a metade dessa etapa e saindo, definimos que a pesquisa de campo sucederia no turno matutino. O trabalho de campo ocorreu entre o final do mês de julho e novembro de 2015.

A fim de registrar as informações e impressões do trabalho de campo, utilizamos o diário de campo. Sobre esse instrumento, Minayo (2004) esclarece:

Como o próprio nome já diz, esse diário é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silenciosa” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas (MINAYO, 2004, p. 63)

Esta pesquisa lançou mão da observação simples na escola, da aplicação de questionários aos jovens, de uma entrevista com a pedagoga e de rodas de conversa como técnicas de coleta de dados. Tais técnicas e as justificativas para seus usos serão explicadas a seguir.

Observação

De acordo com Gil (2008), a observação é um elemento fundamental no processo da pesquisa. O autor destaca que uma das vantagens dessa técnica é que, diferente de outros instrumentos, os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Nesse sentido, a subjetividade que permeia o processo investigativo tende a ser reduzida. Um dos limites da observação é que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos sujeitos envolvidos no estudo, comprometendo a espontaneidade deles.

Diante dessas premissas, o autor aponta que o uso da observação como técnica de pesquisa assume modalidades diversas conforme a função dos meios utilizados e o grau de participação do pesquisador.

Assim, escolhemos como modalidade mais adequada para esse estudo a observação simples, técnica em que o pesquisador procura permanecer, de certa forma, alheio ao grupo que pretende estudar, observando de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem (GIL, 2008). Embora a observação simples tenha a pretensão de ser espontânea e informal, ela coloca-se num plano científico, pois está para além da mera constatação dos fatos: “Além disso, a coleta de dados por observação é seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos” (GIL, 2008, p. 101).

Diante da problemática e do objetivo geral traçado nesse estudo, tínhamos clareza da importância da observação do cotidiano escolar para a pesquisa. No entanto, o que deveria ser observado na escola foi uma questão difícil de ser respondida, a princípio, por nós. Gil (2008, p. 102) destaca que, embora na observação simples não existam regras fixas acerca do que observar, os seguintes elementos devem ser considerados pelos pesquisadores nessa etapa da pesquisa:

- 1) Os sujeitos. Quem são os participantes? Quantos são? A que sexo pertencem? Quais suas idades?
- 2) O cenário. Onde as pessoas se situam? Quais as características desse local? Como que o sistema social pode ser identificado?

3) O comportamento social. O que realmente ocorre em termos sociais? Como as pessoas se relacionam? De que modo o fazer?

A partir dessas considerações e diante do objetivo da pesquisa, consideramos relevante observar os momentos de interações dos jovens no espaço escolar. Sendo assim, observamos: as atividades propostas pelos professores que aconteciam fora da sala de aula; o intervalo, onde ora ficávamos na biblioteca ora no refeitório ou o laboratório de informática. Entre o final do mês de julho e durante o mês de agosto fizemos apenas a observação na escola em média 3 dias por semana no horário de 07:00 às 11:00. De setembro a novembro combinamos a observação escolar com aplicação de questionários e as rodas de conversas.

Questionários

Como forma de ter uma visão geral de uma quantidade expressiva de jovens optamos pela utilização dos questionários. Segundo Gil (2008) o questionário consiste na:

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (GIL, 2008, p. 121)

O autor aponta, dentre outras, as seguintes vantagens ao lançar mão dessa técnica no processo investigativo: (1) possibilita atingir grande número de pessoas; (2) garante o anonimato das respostas; (3) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Baseamo-nos em estudos de Gil (2008, p. 94) para estabelecer um número de questionários que representasse com confiança as características da população estudada. De acordo com o autor, essa quantidade varia em função do tamanho da população, nível de confiança estabelecido e erro permitido. Logo, a fórmula para o cálculo do tamanho da amostra ideal quando uma população não ultrapassa 100.000 elementos é:

$$n = [\sigma^2 \cdot p \cdot (1-p) \cdot N] / [e^2 \cdot (N-1) + \sigma^2 \cdot p \cdot (1-p)]$$

Onde: n = Tamanho da amostra

σ^2 = Nível de confiança escolhido

p = Percentagem com a qual o fenômeno se verifica

N = Tamanho da população

e² = Erro máximo permitido

Nesse cenário, consideramos nossa população formada pelos 441 jovens alunos do turno matutino das três séries do ensino médio. Posteriormente estabelecemos um nível de confiança de 90% e um erro permitido de 5%. Além disso, a probabilidade para esse tipo de cálculo é de 50% considerando uma distribuição normal. Esse cálculo levou a uma amostra mínima de 168 jovens. No entanto, aplicamos 189 questionários (APÊNDICE A), fato que reduziu a margem de erro para 4,5%.

Portanto, foram aplicados 189 questionários em duas turmas da 1ª série, duas turmas da 2ª série e duas turmas da 3ª série, totalizando seis turmas. A partir de uma conversa com a pedagoga a respeito da aplicação do instrumento, ela orientou que conversássemos com os professores com mais hora aula, matemática e português, para que os questionários pudessem ser aplicados em suas aulas. Portanto, as turmas foram escolhidas pelos professores levando em consideração critérios diversos⁸. Além disso, o momento para aplicação do instrumento, início ou final da aula, também ficou a critério dos docentes. A fim de utilizar um instrumento que fosse inteligível para os jovens e atendesse aos objetivos da pesquisa, foi feito um pré-teste com quatro jovens da escola que estudam no contraturno. A partir disso foram feitos pequenos ajustes para atender ao princípio de clareza das questões.

O questionário ficou composto por trinta e duas questões fechadas e três questões abertas. As questões abertas foram tabuladas no Excel. Os dados coletados das questões fechadas foram agrupados em categorias. Com embasamentos nos estudos de Minayo (2004, p. 70), a palavra categoria refere-se a um conceito que abrange elementos com características semelhantes ou que se relacionam entre si. Em suas palavras:

As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (MINAYO, 2004, p. 70).

As perguntas do questionário têm a função de fornecer dados acerca do perfil sociocultural dos jovens e sobre a visão dos mesmos a respeito da escola em si e do

⁸ Uma professora escolheu as turmas que estavam com a matéria mais adiantada e outro professor escolheu as “melhores” turmas, em suas palavras.

ensino médio. Os questionários foram aplicados pela pesquisadora no mês de setembro de 2015 e a duração do tempo que eles demoraram a responder variou de 25 a 30 minutos, conforme a turma.

Antes de aplicar o instrumento, realizou-se uma breve apresentação da pesquisa nas turmas, destacando-se a importância do estudo e permitindo que os participantes esclarecessem qualquer dúvida. O fato de os questionários terem sido aplicados pela pesquisadora facilitou o retorno na resposta, uma vez que os mesmos foram recolhidos logo após o preenchimento. A maioria dos jovens se mostraram interessados em responder, de modo que nenhum deles se recusou. As informações enunciadas nos questionários forneceram-nos elementos importantes para a elaboração do roteiro das rodas de conversa.

Entrevista

Minayo (et al., 2004) destaca que a entrevista é uma técnica privilegiada de comunicação que busca construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes, com vistas a esse objetivo. Utilizamos entrevista semi-estruturada, em que o entrevistador tem a abertura de discorrer acerca da temática proposta sem se prender as perguntas formuladas (MINAYO et al., 2004).

Entrevistamos a pedagoga que atua no turno matutino da escola pesquisada. Com o auxílio do roteiro de entrevista (APÊNDICE D) realizamos a entrevista no mês de maio de 2016 na sala da pedagoga. A partir da autorização da mesma, a entrevista foi gravada e transcrita pela pesquisadora. Importante lembrar que a entrevista não foi realizada no período da pesquisa de campo. Posteriormente ao trabalho de campo, após o contato com alguns dados do estudo, surge a necessidade de entrevistá-la.

Rodas de Conversa

Em consonância com os estudos de Melo e Cruz (2014), a escolha da roda de conversa enquanto técnica de pesquisa ocorreu porque permite que os jovens manifestem, concomitantemente, suas impressões, ideias, conceitos e opiniões

sobre a temática discutida. Além disso, permite trabalhar as manifestações do grupo de forma reflexiva.

Os autores supracitados destacam que as falas produzidas no contexto da roda de conversa não implicam, necessariamente, no estabelecimento de consenso entre os participantes acerca do tema discutido, podendo, portanto, gerar opiniões divergentes e convergentes provocando o debate.

A roda de conversa possibilita uma maior interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa por ser uma espécie de entrevista em grupo. Isso não significa que a conversa seja fechada com perguntas e respostas muito bem delimitadas, porém um debate com tópicos específicos em que os participantes são incentivados a falar sobre a temática proposta (LERLOVINO E PELICIONI apud MELO e CRUZ, 2014, p. 33).

De acordo com Melo e Cruz (2014), a roda de conversa assume as mesmas características da técnica do grupo focal. Nesse sentido, Gatti (2005) estabelece alguns cuidados metodológicos que não podem ser negligenciados pelo pesquisador durante a técnica do grupo focal, bem como nas rodas de conversas. A autora salienta, portanto, a necessidade de se manter o foco no assunto em pauta, de conservar um clima aberto às discussões e estabelecer um clima de confiança para que os sujeitos fiquem à vontade para se expressarem.

Em conformidade com a autora supracitada, o número de participantes das conversas segue a proposta dos grupos focais que sugere de 06 a 15 sujeitos. Todavia, devido a alguns percalços inerentes ao processo investigativo, que será explicado adiante, não foi possível realizar todos os encontros com o número adequado de participantes.

Com o objetivo de iniciarmos as rodas com os jovens, conversamos com a pedagoga sobre a possibilidade de serem feitas no período matutino. No entanto, a pedagoga não autorizou que os encontros fossem realizados no período da aula alegando que os jovens estavam muito atarefados com trabalhos e provas de fim de ano, além de estarem se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Diante disso, ela propôs que as conversas fossem feitas no contraturno.

A princípio, os convites para a participação nas rodas de conversa foram feitos nas turmas que tinham respondido aos questionários pelo fato dos jovens já estarem inteirados com a proposta do estudo. Porém, devido ao desinteresse de algumas turmas em participarem da pesquisa, o convite para as últimas quatro rodas de conversas foi estendido também para as turmas que não haviam respondido o instrumento.

Entramos em contato com as turmas e mediante o interesse dos jovens, solicitamos que colocassem o nome e o número do celular em uma folha para que a pesquisadora pudesse ter ciência da quantidade de interessados. Além disso, eles levaram um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B) para ser assinado pelos pais ou responsáveis, autorizando a participação deles nos encontros. Com o objetivo de possibilitar uma interação prévia entre a pesquisadora e os jovens para possíveis dúvidas sobre as conversas e ainda visando lembrá-los dos encontros, foi feito um grupo no *whatsapp* com os participantes de cada turma. O dia e o horário (no contraturno) foi estabelecido pelos jovens com a mediação da pesquisadora.

Iniciamos todas as rodas de conversa agradecendo a presença dos participantes e explicando, mais uma vez, os objetivos da pesquisa. Conversamos com eles sobre a necessidade de falar apenas um de cada vez, sempre buscando respeitar a fala do outro para que a conversa pudesse fluir sem maiores problemas. Além disso, pedimos autorização para que as conversas fossem gravadas e transcritas, garantindo o sigilo de tudo que seria dito e tranquilizando-os em relação ao uso desses registros.

Uma das dimensões éticas da pesquisa qualitativa que não pode ser negligenciada é a preservação da identidade dos sujeitos participantes. Portanto, optamos em preservar os nomes dos jovens sujeitos desse estudo.

Percebemos que o uso do gravador gerou um desconforto inicial por parte de alguns participantes, uma vez que alguns vinculavam esse uso com a seriedade e formalidade da conversa. Logo, no início das conversas com o gravador ainda desligado, o clima era de descontração, mas quando o gravador era ligado alguns jovens ficavam inibidos. A partir dessas constatações e com o objetivo de favorecer

um clima descontraído durante as conversas, buscamos fazer alguns comentários em forma de brincadeiras para que não se intimidassem com o gravador.

De forma geral, as conversas iniciavam-se com os jovens ainda tímidos e falando pouco sobre os assuntos. À medida que as conversas fluíam, alguns sujeitos da pesquisa falavam demasiadamente⁹ e outros ainda permaneciam tímidos, embora sempre atentos e interessados no diálogo. Entre momentos de risos, brincadeiras e seriedade, os diálogos sucediam. Na roda de conversa 01 e 02 os sujeitos evidenciaram o quanto seria interessante se ocorresse mais debates e conversas sobre diversos assuntos. Em todas as conversas os jovens mostraram-se dispostos a outros encontros.

Com o auxílio de um roteiro (APÊNDICE C) foram realizadas sete rodas de conversas entre o mês de outubro e novembro de 2015. Participaram das conversas 62 jovens das três séries do ensino médio. Para uma melhor organização dos diálogos optamos em identificar as rodas de conversas de acordo com a ordem cronológica em que as mesmas foram realizadas. Sendo assim, a identificação segue a ordem: Roda de conversa 01 a 07. As tabelas que seguem indicam a faixa etária e o sexo dos participantes dos encontros.

Tabela 1 - Faixa etária e sexo dos jovens participantes das rodas de conversas 01, 02 e 03.

Idade	Roda de Conversa 01		Roda de Conversa 02		Roda de Conversa 03	
	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Sexo Masculino
15	1	2	2	–	–	–
16	2	–	2	–	1	1
17	–	–	–	–	5	5
18	–	–	–	–	–	–

⁹Para que os cuidados metodológicos que o pesquisador deve estar atento durante as rodas de conversas mencionadas por Gatti (2005), fossem estabelecidos, foi necessário, em alguns momentos, a intervenção cuidadosa da pesquisadora.

Tabela 2 - Faixa etária e sexo dos jovens participantes das rodas de conversas 04, 05 e 07.

Idade	Roda de Conversa 04		Roda de Conversa 05		Roda de Conversa 07	
	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Sexo Masculino
15 anos	05	02	-	-	03	-
16 anos	-	-	02	02	02	02
17 anos	-	-	01	01	-	-
18 anos	-	-	-	-	-	-

*A Roda de Conversa 6 possui particularidades que serão explicadas no texto.

A Roda de conversa 01 aconteceu no dia 22/10/2015 no período vespertino e teve duração de 1h12min. Dos dez jovens de uma turma de 2ª série que se comprometeram a participar da conversa apenas seis compareceram. O espaço utilizado foi a biblioteca da escola.

A Roda de conversa 02 aconteceu no dia 27/10/2015 no período vespertino e teve duração de 1h03min. De nove jovens de uma turma de 1ª série que se mostraram interessados apenas quatro participaram. O local utilizado foi a biblioteca da escola.

A Roda de conversa 03 aconteceu no dia 29/10/2015 no período vespertino e teve duração de 1h26min. Esse encontro ocorreu com jovens de 3ª série. Das três séries, os discentes da última eram os que se mostravam mais sem tempo para as conversas no contraturno e sempre alegavam grande quantidade de trabalhos, provas e a necessidade de estudar para o ENEM. Sendo assim, fomos a duas turmas e apenas três jovens de cada uma delas se mostraram interessados. Com receio de que nem todos viessem, o que poderia comprometer o andamento da pesquisa, fomos a outra turma (a qual não havíamos aplicado questionários) e oito jovens manifestaram interesse. Posto isto, do total de quatorze apenas doze jovens participaram de fato.

Inicialmente, três rodas de conversas nos pareceram atender aos objetivos propostos do estudo. Todavia, após leitura cuidadosa das transcrições

consideramos necessário ampliar a quantidade de conversa com os sujeitos da pesquisa.

A partir destas constatações, fomos a mais duas turmas de 1ª série (que não haviam respondido aos questionários) para convidar os jovens para a roda de conversa. Assim, vinte e nove jovens se interessam em participar. Devido a expressiva quantidade, a pesquisadora fez dois grupos no whatsapp marcando um encontro com quinze deles e outro com quatorze, em dias diferentes.

A Roda de conversa 04 aconteceu no dia 23/11/2015, no período vespertino e teve duração de 39 minutos. De quinze alunos da 1ª série que disseram que iriam comparecer, apenas sete participaram. O espaço usado foi a biblioteca da escola.

A Roda de conversa 05 ocorreu no dia 25/11/2015 no período vespertino e teve duração de 1h09min. De onze jovens da 2ª série que se mostraram interessados em participar, apenas seis compareceram. O local utilizado foi a biblioteca da escola.

A Roda de conversa 06 possui algumas singularidades que não podemos negligenciar. Devido à dificuldade de conversar com jovens da 3ª série, como já explicado anteriormente, resolvemos fazer uma roda de conversa com uma turma numa aula de alguma disciplina. Para tanto, a partir da autorização da escola, procuramos professores de disciplinas diversas com o objetivo de disponibilizarem alguma aula. O professor de química disse estar adiantado com a matéria e que poderia disponibilizar sua aula para a realização da conversa. Feitas tais ressalvas, a roda de conversa 06 ocorreu no dia 27/11/2015 no período matutino e teve duração de 50 minutos. Nessa conversa, particularmente, enfatizamos a necessidade de cada um levantar o braço antes de falar a fim de respeitar sempre a fala do colega para evitar possíveis tumultos. Estavam presentes na sala vinte e sete jovens, sendo seis do sexo masculino e vinte e uma do sexo feminino.

A Roda de conversa 07 aconteceu no dia 30/11/2015 no período vespertino e teve duração de 28 minutos. De quatorze jovens da 1ª série que se interessaram em participar, apenas sete compareceram. A conversa ocorreu na sala da coordenação, pois a biblioteca estava ocupada por algum professor. Como não havia cadeiras para todos, nós sentamos em círculo no chão do local.

A ESCOLA E SUA REALIDADE

A escolha por esta escola se justifica principalmente por ser uma instituição tradicional do estado, com significativa importância na rede estadual e reconhecida por ter uma gestão eficiente. Além disso, possui uma expressiva quantidade de alunos matriculados no ensino médio regular e também localiza-se em uma região metropolitana da cidade e de fácil acesso, o município de Serra. Da rede pública estadual, a instituição é considerada uma das que mais aprova alunos no vestibular da UFES.

A escola já recebeu vários prêmios que ratificam a visão de gestão eficiente. Em 2002 a escola recebeu um prêmio no valor de 20.000 da secretaria de educação médio e tecnológica- SEMTEC/MEC conquistado no concurso do ensino médio intitulado “De escola para escola” com o projeto “Rádio instrumental educativa CBM”. Em 2007 foi ganhadora do prêmio SEDU: boas práticas na educação, com os projetos “Rádio instrumental educativa CBM”, “Releitura Fotográfica” e “Memórias Serranas”. Ainda em 2007, a instituição recebeu o 1º lugar capixaba do prêmio nacional de referência em gestão escolar, uma iniciativa conjunta do CONSED, da UNDIME, da UNESCO e da fundação Roberto Marinho (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013).

Em 2008, a instituição foi ganhadora novamente do prêmio SEDU: boas práticas na educação, com o projeto “Pesquisa Científica como recurso didático-pedagógico”. No ano de 2009 a escola foi contemplada com o prêmio inoves ciclo 2009, “[...] cujo objetivo é estimular a modernização da administração pública no Estado, reconhecendo formalmente os resultados alcançados por projetos que caracterizam a implementação de práticas inovadoras de gestão no setor público” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 10).

Caracterização da região em que está situada a escola

A escolha pelo município de Serra ocorreu devido a algumas peculiaridades da cidade em relação a outras. Segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2013, a Serra é o município mais populoso do ES, com cerca de 467.318 habitantes. Além disso, a região vivencia um momento de crescimento

econômico e, por outro lado, é considerada uma das cidades nacionais com maior índice de homicídios e de violência urbana.

A realidade do município de Serra em relação aos problemas que incidem no ensino médio não diverge da situação nacional apresentando taxa significativas de abandono, reprovação e defasagem idade-série no ensino médio. Daí a relevância e necessidade do estudo de uma escola situada nessa região.

Tabela 3 - Taxas de aprovação, abandono, distorção idade-série e reprovação de alunos do ensino médio regular no município de Serra, 2000 e 2010.

Ano	2000	2010
Taxa de distorção idade-série	48,70%	31,90%
Taxa de abandono	9,60%	8,40%
Taxa de aprovação	86,70%	70,00%
Taxa de reprovação	3,70%	21,60%

O bairro Santo Antônio onde se localiza a instituição é considerado uma região periférica e pobre. De acordo com o IBGE (2010), a população de Santo Antônio é estimada em 2.101 habitantes. A renda domiciliar no ano de 2010 era de ½ e 1 salário em 101 domicílios; 1 a 2 salários mínimos em 166 domicílios; 2 a 5 salários mínimos em 166 domicílios e de 5 a 10 salários mínimos em 40 domicílios.

Caracterização da escola

A EEEFM Clóvis Borges Miguel foi fundada em 1967, anexo à Escola Maria Ortiz situada no município de Vitória. Conforme a lei nº 2.576, Diário Oficial de 13-02-1971, a escola foi criada inicialmente com a denominação de “Ginásio Estadual e Escola Normal da Serra. A partir da lei nº 3169 divulgada no Diário Oficial no dia 12-11-1977, a escola passou a se chamar Escola de 1º e 2º grau Clóvis Borges Miguel. De acordo com o Projeto Pedagógico (2013, p. 13) o objetivo geral da instituição consiste em:

Desenvolver ações político-pedagógicas, junto à comunidade educativa, com vistas à organização do trabalho escolar, através de práticas

participativas, inclusivas visando uma formação integral do SER humano a fim de contribuir para uma inserção e intervenção social com criticidade, responsabilidade, compromisso e autonomia.

De acordo com os dados da escola, em 2015 estavam matriculados cerca de 1130 alunos entre os três turnos: matutino, vespertino e noturno. O turno matutino possui 12 turmas compreendendo um total de 441 alunos matriculados. O turno vespertino possui 12 turmas e um total de 443 alunos. No noturno são 6 turmas de ensino médio regular num total de 237 alunos, sendo que nesse período ainda funcionam 2 turmas de Curso Técnico com 43 alunos e 1 turma do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com 12 alunos.

No total a escola possui 48 professores, sendo 25 em Designação Temporária e 23 efetivos. No turno matutino a instituição comporta 24 professores, sendo 15 efetivos e 09 em designação temporária; uma pedagoga efetiva; dois coordenadores; 4 secretárias e um estagiário de informática.

A partir de maio de 2010 deu-se início a reforma e ampliação do prédio escolar. No ano de 2014, mesmo sem ser inaugurada oficialmente pela SEDU, a comunidade escolar ocupa as novas instalações da escola.

Em relação à estrutura física a instituição comporta um prédio com um andar. Na parte interna do térreo estão situadas duas salas de informática (sendo que uma sala é utilizada apenas pelos alunos do técnico noturno); o auditório; a biblioteca; a sala dos professores; uma sala de música; uma cozinha e dois banheiros (masculino e feminino) para os funcionários que trabalham na limpeza e na cozinha; dois banheiros para os alunos (com acesso para cadeirantes); a secretaria; a sala da pedagoga; a sala da diretora; a sala da coordenação; a cantina; uma sala para arquivo morto; uma cozinha e dois banheiros para os professores; um elevador; dois bebedouros; a cozinha onde é feita a merenda e o refeitório. Na parte externa do térreo estão situados duas quadras de esporte, um bicicletário e a garagem.

No 1º andar estão situadas doze salas de aula; um laboratório de biologia/química; um laboratório de física; uma ampla sala de arte; uma sala para atendimento de alunos especiais; sala da coordenação; uma sala de equipamentos eletrônicos; dois banheiros para os alunos (com acesso para cadeirantes); dois banheiros para os professores e dois bebedouros.

A sala da pedagogia, da coordenação, da diretoria, de informática, dos professores, as salas de aula, os laboratórios e a biblioteca possuem ar condicionado e ventiladores. Os espaços da escola, exceto as salas de aula e a sala dos professores, são todos monitorados por câmeras. Na sala da diretora e na sala da coordenação (localizada no 1º andar) têm um painel onde mostra todos os locais filmados da escola. A sala dos professores possui um espaço fechado com dois computadores nos quais, geralmente, os professores planejam suas aulas. A escola possui quinze equipamentos de data-show, dois notebooks e quatro telas que podem ser usadas pelos professores.

CAPÍTULO 2. O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: IMPASSES E DESAFIOS

Este capítulo visa caracterizar o ensino médio no Brasil e no estado do ES com suas várias nuances e, reconhecendo a complexidade desta etapa, discutir as mazelas e os desafios do nível médio de ensino. Para alcançar esse objetivo, consideramos necessário a compreensão dos problemas históricos que têm incidido sobre a última etapa da educação básica.

Para Nosella (2015), o ensino médio é a etapa escolar mais estratégica do sistema educacional e da democratização e modernização de um país. O autor salienta sua importância na composição do setor médio da estrutura social da nação, visto que existe uma relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. Nesse sentido, a relevância que o Estado oferece a esta etapa da educação básica está intimamente atrelada à concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar.

Todos aqueles que se interessam pelo bem-estar e progresso de uma Nação têm o dever *stricto* de pensar no problema do ensino secundário, visto que deste depende, primordialmente, a formação da mentalidade média do povo. Essa noção está de tal maneira na consciência dos dirigentes dos países mais adiantados e progressistas, que é sempre neles a maior preocupação do aperfeiçoamento desse grau de ensino, de modo que cumpra a seguinte finalidade: dar uma cultura geral, uma série de conhecimentos básicos e indispensáveis, já por si suficientes, sem a preocupação de diploma ou ingresso em escolas superiores (VECHIA; CAVAZOTTI, 2003, p. 91).

Nosella (2015) chama atenção para a pobreza conceitual da palavra “média”, representando, portanto, apenas intermediação ou transição. Aliado a essa ideia, também no sistema escolar o ensino médio é considerado mero elo entre o ensino fundamental e as novas fases da vida, universidade ou mercado de trabalho. Destarte, constitui um ensino conceitualmente heterônomo. Todavia, por outro lado, o termo “médio” pode expressar um significado rico em si mesmo, conceitualmente autônomo, denotando equilíbrio, estabilidade, moderação, harmonia, resgatando, em suma, a conhecida noção de Aristóteles: “Pois aqui também se trata de uma questão de chegar ao ponto médio, ou da virtude, que, como Aristóteles sabia, era o ponto

da excelência e o mais difícil e elevado a alcançar” (CROCE apud NOSELLA, 2015, p. 125).

Nesse prisma, o autor aponta que para saber se um sistema escolar como um todo é de qualidade, é necessário perguntar sobre o ensino médio. Em suas palavras:

A desconsideração conceitual e prática do ensino médio origina-se na exiguidade do setor médio da população nacional e na incompreensão, por parte dos responsáveis das políticas públicas, dos adolescentes erroneamente considerados seres humanos despossuídos de sentido em si, meros projetos de futuros cidadãos adultos: alguns miniaturas de paletó e gravata, a maioria de macacão (NOSELLA, 2015, p. 125).

Em que pese a importância atribuída a esta etapa de ensino, paradoxalmente, o ensino médio é a etapa da educação básica que possui as maiores debilidades a serem enfrentadas. Castro (2008, p. 2) destaca que este é o “grau mais desengonçado” da educação básica. Crise, apagão, ausência de sentido são termos utilizados por governantes e pesquisadores para caracterizar a escola média no país, como explicita Krawczyk (2009). Segundo Enguita (2014) o nível médio de ensino foi e ainda é a encruzilhada estrutural do sistema educativo, sendo, portanto:

[...] o ponto no qual uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente começam, no qual se jogam os destinos individuais que podem depender da educação, no qual se encontram ou se separam- segundo as políticas públicas e as práticas profissionais- os distintos grupos sociais (ENGUITA, 2014, p. 11).

Sob essa perspectiva verifica-se que o ensino médio se encontra numa situação de impasse, uma vez que é uma das etapas da educação básica mais valorizada e que, no entanto, mais apresenta desafios.

2.1 CONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO

O art. 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) preconiza que: O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo mediante diferentes formas de oferta e organização:

I - O Ensino Médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros

critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar;

II - Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas;

III - Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias;

IV - Ensino Médio regular noturno, adequado às condições de trabalhadores;

V - Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, observadas suas Diretrizes específicas, com duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas;

VI- O Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas;

VII- Na Educação Especial, na Educação do Campo, na Educação Escolar Indígena, na Educação Escolar Quilombola, de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, e na Educação a Distância, devem ser observadas as respectivas Diretrizes e normas nacionais;

A legislação assegura, portanto, uma diversidade de modalidades e formatos desse ensino. Contudo, a oferta dessa etapa se dá de forma diferenciada e desigual no país, ainda que seja possível identificar propostas curriculares e organizacionais hegemônicas, que tendem à padronização nacional desse nível de ensino (KRAWCZYK, 2014a, p. 25). A pesquisa intitulada: “Ensino médio: um campo de disputa a ser explorado”, coordenada pela professora Nora Krawczyk, revela que há uma forte fragmentação nas redes estaduais de ensino e de sua gestão político-educacional. Em suas palavras:

Em nome da flexibilização da oferta educacional e da eficiência do sistema educacional, coexistem a “velha” escola média e novas modalidades de ensino, com diferentes formatos (inclusive no interior de cada modalidade). Nas secretarias de Educação, cada modalidade tem sua coordenação e sua equipe, mas as diferentes modalidades não se conversam (KRAWCZYK, 2014a, p. 25).

Um fenômeno educacional ocorrido no Brasil nos anos 1990 foi a expansão do acesso ao ensino médio. No período de 1990 a 1999, a matrícula nesse nível de ensino passou de 3 milhões e 500 mil para 7 milhões e 800 mil. De 1996 a 2007, houve um aumento de 41,7% nesse acesso. Em 2004 houve o registro do maior número de matrículas, chegando a 9,17 milhões de matriculados. Nos anos seguintes houve uma queda no número de matrículas e em 2011 chegou-se a 8,4 milhões. Os dados revelam dois períodos desta etapa escolar no país: de 1991 a 2004, com registros expressivos no aumento do número de matrículas, chegando ao auge em 2004, e de 2005 aos dias atuais, em que se observa uma estagnação e queda no percentual de jovens frequentando esta etapa.

O aumento no número de matrículas no nível médio procede das políticas de incentivo a universalização do ensino fundamental priorizadas pelo governo federal nos anos 1990. Logo, com a ampliação do número de egressos do ensino fundamental tem-se maior demanda pelo ingresso no ensino médio. Além disso, os desafios colocados para o país diante de uma economia globalizada que gera altos índices de desemprego leva a necessidade de conclusão da educação básica como forma de amenizar essa situação.

A Constituição Federal de 1988 já enunciava a prioridade estatal voltada para a universalização do ensino fundamental. O inciso I do art. 208 assegura a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental e sua oferta inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria. O art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) determinou que nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição o poder público destinasse, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos já vinculados à educação por força do art. 212 para, além de erradicar o analfabetismo, universalizar o acesso ao ensino fundamental. Ademais, a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que modificou a redação anterior no art. 60 do ADCT, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que garante o financiamento específico para o ensino fundamental.

Em decorrência dessas políticas, o país conseguiu elevar as taxas de atendimento aos indivíduos entre 7 e 14 anos de 92,7% em 1994 para 97% em 1999. Nos dias

atuais vislumbra-se a quase universalização dessa etapa, visto que cerca de 98% da população possuem a formação da etapa fundamental da educação básica. Não obstante os avanços relativos a essa etapa de ensino, o ensino fundamental carrega deficiências que influenciam na configuração do ensino médio. Em relação aos indicadores de matrículas e escolarização, Castro (2008) salienta que a escola média é herdeira de equívocos do ensino fundamental.

Em que pese o aumento significativo no número de jovens frequentando a escola média brasileira nas últimas décadas, a distorção idade-série, a reprovação e o abandono ainda são realidades que não podem ser negligenciadas. Nos últimos anos observou-se um aumento significativo na taxa de escolarização líquida no ensino médio do país. Sob essa perspectiva, Spósito e Souza (2014, p. 45) caracterizam esse fenômeno de “rejuvenescimento do alunado” e destacam que esta realidade apresenta novos desafios para as políticas educacionais, uma vez que as finalidades dessa etapa ganham dimensões distintas de acordo com as experiências e expectativas dos jovens que vivenciam os primeiros anos da juventude.

Contudo, a distorção idade-série ainda apresenta números expressivos que não podem ser deixados de lado. De acordo com o Observatório do Ensino Médio¹⁰, a taxa de escolarização líquida nacional correspondia a 59,5% em 2013. Esses dados indicam que dos 10,5 milhões de pessoas nessa faixa etária no Brasil, somente 5 milhões estão de fato matriculadas no nível médio, sendo que cerca de 3,5 milhões ainda cursam o ensino fundamental e mais de 1 milhão não frequentam a escola.

A realidade do ES não diverge da situação nacional, conforme apresenta a tabela a seguir:

¹⁰ O Observatório do Ensino Médio é coordenado pela professora Mônica Ribeiro da Silva da Universidade Federal do Paraná e visa fomentar pesquisas que discutam o ensino médio.

Tabela 4 - Matrícula no ensino médio no estado do Espírito Santo 2007-2013

ANO	População de 15 a 17 anos	População total matriculada no EM		População de 15 a 17 anos matriculada no EM	
		Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
2007	186.159	128.079	68,80%	83.400	44,80%
2008	198.786	155.822	78,39%	104.387	52,51%
2009	180.570	147.015	81,42%	98.173	54,37%
2010	181.921	144.207	79,27%	90.681	49,85%
2011	193.695	159.996	82,60%	104.740	54,07%
2012	189.027	161.704	85,55%	104.347	55,20%
2013	193.108	150.270	77,82%	106.847	55,33%

Fonte: IBGE/PNAD

Elaboração: Comissão de Elaboração e Acompanhamento do Plano Estadual de Educação.

Os dados indicam que um pouco mais da metade da população entre 15 e 17 anos (55,33%) estavam matriculadas no nível médio no ano de 2013. A distorção idade-série revela que uma parcela significativa de jovens na faixa etária adequada correspondente ao ensino médio ainda se encontra no ensino fundamental. De acordo com dados do SIMEC/MEC, no ano de 2013 apenas 66,7% dos jovens de 16 anos haviam concluído o ensino fundamental no país. No ES essa taxa equivale a 67,6%.

Além disso, essa etapa enfrenta problemas de altos índices de evasão e reprovação. Dados do IBGE/PNAD revelam que em 2013 a taxa de reprovação do ensino médio no Brasil foi de 11,8% e a taxa de abandono foi de 9,1%. Segundo o Instituto de

Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2000 a 2010 aumentou em 708 mil a quantidade de jovens entre 15 e 29 anos que não estudavam, não trabalhavam, nem procuravam ocupação, os "Nem, Nem, Nem". Nesse contexto, 8,1 milhão de jovens estavam nessa situação nos anos 2000 atingindo 8,8 milhões em 2010. No ES a taxa de reprovação em 2012 equivale a 19,62% enquanto o índice de abandono chega a 8,67%, como indica a tabela 05.

Tabela 5 - Movimento e rendimento no ensino médio no espírito santo em 2012

INDICADOR	QUANTIDADE	%
Matricula total	109.69	100
Aprovação	78.673	71,71
Reprovação	21.519	19,62
Abandono	9.056	8,67

Fonte: INEP/Censo da Educação Básica

Elaboração: Comissão de Elaboração e Acompanhamento do Plano Estadual de Educação.

A tabela 06 e 07 enunciam os números referentes às matrículas na última etapa da educação básica no ano de 2013 no Brasil e no ES, respectivamente:

Tabela 6 - Número de matrículas no ensino médio, normal/magistério e integrado, por dependência administrativa – brasil – 2013

Formação	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado
Ensino Médio regular	7.854.207	20.447	6.754.664	45.212	1.033.884
Normal/Magistério	120.218	-	108.652	6.679	4.887
Integrado à educação profissional	338.390	117.747	183.637	10.738	26.268

Fonte: MEC/Inep

Tabela 7 - Número de matrículas no ensino médio, normal/magistério e integrado, por dependência administrativa – es – 2013

Formação	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado
Ensino Médio regular	120.680	-	104.187	-	16.493
Normal/Magistério	-	-	-	-	-
Integrado à educação profissional	15.878	5.959	7.977	117	1.828

Fonte: MEC/Inep.

Os dados sinalizam que o setor público, sobretudo as escolas mantidas pelo Estado, é o principal responsável pela garantia do acesso e permanência nessa etapa. O maior número de matrículas ocorre na esfera estadual, o que implica uma maior responsabilidade dos estados na garantia do direito ao ensino médio público e de qualidade. Os índices apontam também que o número expressivo de matrículas se encontra no ensino médio regular.

Sob esse cenário, cabe sinalizar que para o enfrentamento das debilidades da última etapa da educação básica se faz necessário políticas que promovam nos Estados condições mais equitativas de ofertas que levem em consideração as desigualdades regionais e sociais do país. Noutras palavras:

A ausência de políticas regulares que possibilitem diminuir as defasagens entre as condições oferecidas pela grande diversidade de redes públicas precisa ser superada. A obrigação constitucional dos Estados para com a oferta educativa no ensino médio deveria vir acompanhada de políticas estáveis que permitam tal oferta de forma digna a todos os cidadãos em condições de cursá-lo (OLIVEIRA, 2010, p. 276).

Não obstante a diminuição do número de jovens no período noturno na última década e que levou Spósito e Souza (2014) a denominarem este fenômeno de diurnização do ensino médio, não se pode negligenciar que um terço dos estudantes ainda frequenta a escola nesse turno. Em 2013 o total de matrículas nesse período correspondia a 2.394.488 de discentes. Nessa perspectiva, Oliveira (2010) chama

atenção para a necessidade de se pensar políticas específicas para o atendimento das particularidades do público que frequenta a escola noturna. Nesse sentido, a autora salienta que: “A oferta no período noturno é medida de grande importância para a democratização da educação por permitir que os jovens e adultos trabalhadores que não têm acesso à escola diurna possam cursá-la após o trabalho” (OLIVEIRA, 2010, p. 208).

2.2 DEMOCRATIZAÇÃO VERSUS MASSIFICAÇÃO: DESAFIOS DE UNIVERSALIZAR COM QUALIDADE SOCIAL

A expansão do acesso à etapa média da educação básica foi realizada num contexto de baixo investimento público em infraestrutura básica e de política de valorização dos profissionais de educação, entre outras medidas. Tal premissa suscita o debate sobre o processo de universalização do ensino médio com qualidade social. É essa discussão que propomos nessa seção.

Diante de um cenário em que a educação básica passa a ser disponibilizada para uma parcela da população historicamente alijada do acesso a essa etapa escolar, Kuenzer (2006; 2007) defende a hipótese da inversão da proposta dual, isto é, que até os primeiros anos da década de 1990, apresentava a escola média de educação geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores. A autora alega que quando os trabalhadores passam a ter acesso à educação de caráter geral, antes voltada para as elites, a educação se desqualifica e se banaliza. Em seus estudos, Zibas (1993) compartilha dessas ideias:

[...] a ênfase em educação geral para as escolas públicas pode significar, como parece ter acontecido no Chile, apenas o barateamento e a desqualificação da educação da maioria. Do mesmo modo, uma profissionalização superficial ou estreita, como se ocorreu no Brasil, principalmente na década de 1970, transforma-se, também, em mera fachada para o esvaziamento dos cursos quanto a conteúdos significativos (ZIBAS, 1993, p.29).

Algebaile (2004, p. 15) contribui para o debate ao destacar que a expansão da oferta escolar implicou no “robustecimento” da escola elementar pública, isto é, gerou perdas no direito à educação e de outros direitos sociais. Segundo análises da autora a ampliação instrumental das funções escolares se dá tendo como principal característica a migração de políticas sociais, muitas vezes de forma simbólica, para o âmbito escolar. Tais medidas foram tomadas, no entanto, em detrimento de uma

educação com qualidade. Vale destacar que as análises da pesquisadora diz respeito ao período do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

A desqualificação da escola se dá na medida em que o espaço escolar é usado para outras funções não limitadas ao âmbito educacional. Ademais, Algebaile (2004) sinaliza a omissão do poder público na garantia dos direitos sociais básicos e com qualidade. A tese da autora, portanto, é:

[...] a escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, nas suas relações com os contingentes populacionais pobres, tornou-se uma espécie de posto avançado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa “economia de presença” em outros âmbitos da vida social (ALGEBAILLE, 2004, p. 15).

Segundo a autora supracitada, a presença da escola em lugares “marcados por ausências” atribui ao Estado uma característica ampla. Dessa forma, a realização, de forma efetiva ou velada, através da escola, de ações que deveriam caber a outras instâncias estatais “[...] são úteis porque dissimulam as omissões do Estado na oferta ampla e na regulação dessas ações” (ALGEBAILLE, 2004, p. 261). Nesse contexto, a escola foi “ampliada para menos” e quanto mais a escola pública elementar incorporou os pobres, mais pobre ela se tornou.

Em consonância com esta perspectiva, Krawczyk (2014b, p. 16) aponta que quando as elites e os setores médios se afastam da escola pública, à medida que a mesma se expande e os setores populares se apropriam desse espaço, a escola perde valor. Assim, a escola perde valor econômico e também simbólico ao produzir a desvalorização dos diplomas e da profissão docente, além de criar o falso binômio quantidade *versus* qualidade.

Em decorrência dessas análises e da realidade do Ensino Médio no país, fica evidente que um dos grandes desafios é a universalização da escola média com qualidade social. Devido ao caráter polissêmico que a ideia de qualidade denota, cabe aqui apresentarmos, de forma sumária, alguns pressupostos básicos desse conceito conforme estudos de Dourado e Oliveira (2009).

O primeiro aspecto que os autores evidenciam é a historicidade do conceito de qualidade. Sendo assim, a noção de qualidade se modifica conforme as exigências sociais de cada período histórico. No atual contexto, portanto, tal perspectiva implica compreender os diferentes projetos de educação em disputa em duas principais dimensões: enquanto direito social e como mercadoria.

No caso brasileiro, em que a oferta de escolarização se efetiva por meio dos entes federados (União, estado e municípios) através dos sistemas educativos próprios “[...] por intermédio do binômio descentralização e desconcentração das ações educativas” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204), a realidade para a consolidação de uma educação com qualidade se torna ainda mais tortuosa. Isso porque a realidade do sistema educacional do país é desigual e marcada por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais, além da falta de articulação das redes em muitos casos.

Em seus estudos, Dourado e Oliveira destacam:

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO, OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Partindo dessas considerações, os autores apontam que para assegurar e garantir uma educação pública com qualidade social, se faz necessário diversas ações, tais quais aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Spósito e Souza (2014) contribuem para o debate ao elucidarem que a ideia de qualidade na educação não pode ser transformada em questão meramente técnica

ou pedagógica. Os pressupostos básicos da qualidade do ensino são de caráter ético-políticos e devem, por conseguinte, ser definidos a partir de duas premissas fundamentais. A primeira é que a qualidade da escola se define pela sua capacidade de absorver e de manter o maior contingente possível de jovens que possam manter uma relação significativa com a instituição educativa. Noutras palavras: “[...] um sistema de ensino público jamais será de boa qualidade se alijar do seu interior, por meio de procedimentos explícitos ou implícitos, parcela ou maioria dos seus usuários” (SPÓSITO; SOUZA, 2014, p. 43). Nessa perspectiva, os autores salientam que se as desigualdades sociais não podem ser rompidas na escola, elas podem e devem ser amenizadas e não reforçadas. Acrescenta-se a isso a segunda premissa: ao incorporar um novo público, a escola deve fortalecer e valorizar os conhecimentos desses contingentes de jovens.

Kuenzer (2010, p. 186) sinaliza que para a universalização do ensino médio com qualidade social é preciso ações que busquem a inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática.

A discussão sobre a qualidade social da escola média está intrinsecamente vinculada à ideia de democratização. Prost (apud MERLE, 2011, p.175) define duas formas de democratização: quantitativa e qualitativa. Para o autor, a democratização quantitativa, que se refere ao aumento do acesso a um determinado bem, no caso a educação, não suprime as desigualdades, somente as desloca. Assim, o aumento da duração média dos estudos leva ao processo de democratização quantitativa.

Ora, se o “consumo da educação” aumentou para todos, mas a escolaridade dos jovens menos escolarizados não se prolongou como a dos mais escolarizados, a desigualdade aumentou entre as diferentes populações dos jovens considerados. Pelas razões etimológicas apresentadas acima, não convém utilizar a expressão “democratização quantitativa” para designar situações em que as desigualdades aumentaram. Para designar o prolongamento generalizado dos estudos, é preferível

o termo “massificação do ensino”. O termo tem a vantagem de ser neutro em relação à questão das desigualdades (MERLE, 2011, p. 175).

Segundo o autor, a democratização qualitativa é definida pelo enfraquecimento da relação entre a origem social dos jovens e seu percurso escolar. Essa noção levanta importantes questionamentos sobre se existem medidas estatísticas pertinentes para se calcular o processo de democratização, considerando ainda que não pode existir uma democratização que não seja qualitativa, já que a democratização quantitativa não é uma real democratização, mas massificação.

Segundo análises de Bruno (2011, p. 551), a universalização da educação escolar tem sido usualmente denominada, de maneira equivocada, de massificação. A autora estabelece a diferenciação entre os dois termos. A universalização está relacionada à expansão do acesso à educação escolar da quase totalidade das novas gerações de trabalhadores. Em que pese o acesso à educação escolar se constituir enquanto um direito nas sociedades democráticas, a autora evidencia que esse processo resulta dos interesses capitalistas na exploração de uma força de trabalho mais qualificada e de pressão da sociedade civil por mais acesso a níveis superiores de qualificação e aos certificados exigidos pelo mercado de trabalho.

O processo de massificação decorre da universalização, no entanto diz respeito “[...] à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho [...] no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos [...] à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos (BRUNO, 2011, p. 554). Nesse contexto, a massificação serve aos interesses do capital ao reduzir o processo de formação às exigências da reprodução capitalista. Assim:

Como se pode ver, ainda que a produção de capacidade de trabalho esteja exigindo mais anos de escolaridade e conhecimentos mais complexos, essa produção está longe de incluir o domínio de um pensamento teórico sólido e investigativo, ao contrário, trata-se apenas de garantir o aprendizado de conhecimento meramente instrumental e as competências trabalhadas são de caráter adaptativo às exigências do sistema. É esse, a meu ver, o sentido da massificação da educação, inclusive da superior. Essa massificação, portanto, não implica necessariamente universalização do acesso a todos os níveis de ensino num mesmo patamar de complexidade, pois se rege por uma lógica que lhe é própria (BRUNO, 2011, p. 554).

Aliado ao debate acerca do processo de democratização escolar, não se pode negligenciar que o acesso ao ensino médio se dá de forma desigual em nível nacional. Lima e Gomes (2013) destacam alguns fatores que têm influência no percurso dos jovens na escola média. As características relacionadas a sexo, cor da pele, idade e região do país são elementos importantes para se pensar nas desigualdades sociais e culturais que se manifestam também no cotidiano escolar.

Os estudos de Gentili (2009) e Rosa (2012) sinalizam que no Brasil e na América Latina os homens pretos ou pardos são mais reprovados, abandonam mais os estudos e aprendem menos. Desse modo, os autores apontam relações entre o fracasso escolar dos grupos destacados e o nível socioeconômico baixo e chamam atenção, portanto, para privilégios educacionais ligados à “branquidade”.

Somado a isso, a localidade onde os jovens residem influencia no desempenho escolar devido ao indicador socioeconômico e cultural. Assim, a região pode indicar pouco ou muito recursos financeiros ou “[...] pode sugerir a escassez de recursos materiais facilitadores da aprendizagem e de condições estruturais indispensáveis para a consecução do sucesso escolar” (LIMA; GOMES, 2013, p.750). Segundo pesquisas de Castro (2009) os indicadores de escolarização mais deficientes foram verificados nas Regiões Norte e Nordeste. “[...] usualmente nessas regiões, a insegurança alimentar, os baixos rendimentos familiares e a ausência do acesso à internet fazem do alcance do êxito na educação básica um privilégio de grupos seletos” (LIMA; GOMES, 2013, p.751).

Sob essa perspectiva, Dubet (2004) traz importantes contribuições para se pensar sobre o peso das desigualdades sociais e culturais no processo de escolarização. O autor discute a complexidade que envolve a concepção de justiça escolar partindo do princípio de igualdade de oportunidades. Para o autor, a igualdade de oportunidades pressupõe a igualdade de acesso à escola, o que é uma conquista importante, todavia, o acesso não elimina as desigualdades sociais dos jovens. Assim, as desigualdades sociais pesam sobre as desigualdades escolares. Dubet (2004) sugere algumas reflexões para se pensar sobre as ideais de uma escola justa:

Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais? - Compensar as desigualdades

sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade?-Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências?-Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?-Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais?-Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar? (DUBET, 2004, p. 540).

Para os fins desta exposição, não pretendemos aprofundar no debate sobre a influência das desigualdades sociais no contexto escolar. Todavia, cabe ressaltar, conforme discutido nessa seção, que os problemas da escola média envolvem questões extra e intraescolares.

2.3 JUVENTUDE: UMA CATEGORIA SOCIOLÓGICA

Os sujeitos dessa pesquisa são jovens. Por conseguinte, faz-se necessário uma discussão acerca de uma série de representações idealistas e estereotipadas comumente difundidas sobre esse segmento populacional e que, no geral, não condiz com a realidade. É esse exercício que propomos a seguir.

Estudiosos da sociologia da juventude reconhecem a insuficiência do mero recorte biológico (transformações do organismo humano) ou demográfico (faixas etárias) em contemplar a ideia de juventude.

Compartilhamos a noção de que o conceito de juventude corresponde a uma construção histórica, social, cultural e relacional, que adquire conotações diferentes conforme o contexto histórico. Além disso, corroboramos a ideia de juventudes, no plural, devido à diversidade étnica, de gênero, social, geográfica, dentre outras, que perpassam esse segmento populacional (ABRAMO, 2005; CARRANO, 2000; FRIGOTTO, 2009). No entanto, compreendemos que a diversidade, não exclusivamente, mas predominantemente, está aliada e demarcada pela desigualdade:

O diverso que resulta de uma realidade social com igualdade de condições constitui-se numa rica possibilidade de escolhas e criações. Mas o diverso que resulta de desigualdades de condições não só é um pobre diverso, como não é diverso, mas desigual (FRIGOTTO, 2009, p. 25).

É preciso tratar da juventude em sua diversidade, entretanto, com o devido cuidado de não assumir somente esse viés, já que, apenas sob a perspectiva da heterogeneidade, a juventude não seria contemplada como categoria social, como salienta Spósito (2004, p. 3) “[...] de modo que ela estaria totalmente diluída em

outras formas de vida dos sujeitos na sociedade e os jovens não constituíram mais foco de atenção: seriam privilegiados seu pertencimento de classe, suas origens étnicas, etc”.

Em consonância com essa perspectiva, Spósito e Souza (2014) pontuam que reconhecer a diversidade do segmento juvenil implica admitir as transversalidades que afetam a contemporaneidade dos jovens. Noutras palavras, implica reconhecer as relações dos jovens atuais com os meios digitais, com o desengajamento e a desmobilização diante da oferta escolar e “[...] nas intrincadas relações que esses segmentos mantêm com o tempo enquanto construção social com fortes implicações para a vida escolar” (SPÓSITO; SOUZA, 2014, p. 56).

Pais (1990) propõe uma construção sociológica da juventude em que o conceito deve ser pensando a partir de dois eixos semânticos: como aparente unidade, quando referida a uma fase de vida, e como diversidade, quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros:

A noção de juventude é uma das que mais se têm prestado a generalizações arbitrárias. Insisto, pois, neste ponto, que me parece essencial: a juventude pode ser tomada tanto como uma unidade (quando referida a uma fase da vida), como ser tomada no sentido de conjunto social obviamente diversificado. Isto é, no primeiro caso, estamos em presença de um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, principalmente definida em termos etários; no segundo caso, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes. Quase poderíamos dizer, por outras palavras, que a juventude ora se nos apresenta como um conjunto aparentemente homogéneo, ora se nos apresenta como um conjunto heterogéneo: homogéneo se comparamos a geração dos jovens com outras gerações; heterogéneo logo que a geração dos jovens é examinada como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros (PAIS, 1990, p. 13).

A juventude é uma construção histórica, visto que ela aparece como uma categoria social legítima nas sociedades industriais modernas. A partir do momento que surgem problemas sociais relacionados a essa faixa etária, como desemprego, violência e drogas, a juventude adquire consistência social. Como aponta Pais:

Nesta ordem de ideias, muito embora a puberdade, em si, seja um processo biológico universal, a adolescência só começou a ser vulgarmente encarada como fase de vida quando, na segunda metade do século XIX, os problemas e tensões a ela associados a tornaram objeto de «consciência social». O envolvimento dos jovens em grupos de amigos e os comportamentos que começaram a ser identificados como fazendo parte de

uma «cultura adolescente» foi fonte de preocupações, tanto de educadores como de reformistas de meados do século passado. Nos Estados Unidos, por exemplo, as formas que assumia essa cultura começaram a preocupar os poderes públicos, nomeadamente quando se descobriu a «perigosa» conexão dessa cultura (predominantemente em comunidades de emigrantes) com o desenvolvimento de formas de marginalidade social e delinquência. (PAIS, 1990, p. 10)

Bourdieu (1983) afirma que a juventude é apenas uma palavra. Dessa forma o sociólogo traz a reflexão sobre a relativização histórica e social dessa etapa da vida. Ele indica que a juventude é uma noção produtora de sentidos contribuindo para o estabelecimento de acordos e representações sociais dominantes. Pontua a necessidade de entender a categoria juventude em seu aspecto relacional no contexto dos diferentes grupos sociais, sociedades e classes de idade.

Margulis (2001, p. 44) traz contribuições para se pensar os efeitos das desigualdades sociais nas práticas de sociabilidades juvenis. O autor se vale do conceito de moratória social, que representa o período da vida do jovem que pode ser vivido com uma relativa despreocupação e isenção de reponsabilidades, com suas necessidades supridas pela família. É um tempo livre legitimado pela sociedade e família que é dedicado a estudar e a se capacitar e que, desse modo, protela o ingresso de uma parcela da juventude ao trabalho, casamento e a vida adulta. Num cenário em que jovens estão se inserindo cada vez mais cedo no mercado de trabalho, a moratória social é vivenciada por jovens pertencentes à classe social econômica e politicamente dominante.

Quando o tempo livre é vivenciado pelos jovens das classes populares devido a situações de desemprego, tal situação não leva a moratória social: “Esse ‘tempo livre’ se constitui em frustração, infelicidade, impotência, culpabilização, sofrimento e mais pobreza. Esse ‘tempo livre’, que na verdade exclui, pode conduzir esses jovens à criminalidade” (CAMACHO, 2004, p.8).

Diferente de muitos jovens que vivem em países europeus com outra configuração socio-histórica, a juventude brasileira não pode ser caracterizada pela moratória social. Nesse contexto, a condição juvenil apenas é vivenciada por esses sujeitos na medida em que trabalhem e garantam os recursos mínimos para o lazer e o consumo.

(...) “o trabalho também faz a juventude” e se torna demasiadamente complexa a construção sócio-cultural da juventude (...) sem a sua mediação efetiva e simbólica. Esse reconhecimento não implica, de modo ingênuo e, talvez, equivocado, em uma defesa do trabalho de adolescentes e jovens (...). Ao contrário, implica admitir que, se a construção da condição juvenil decorre de um complexo de valores sedimentados sob o ponto de vista social e histórico, no Brasil, uma alteração desse quadro deveria ser expressão de mudanças estruturais mais substantivas que atenuem as profundas desigualdades sociais, submetidas a processos de longa duração (SPÓSITO, 2005, p.226).

Historicamente vivenciamos uma tendência de uma representação estereotipada sobre os jovens, o que leva a uma homogeneização desse segmento da população. Usualmente a juventude é vista como um período de transição para a vida adulta, logo, como um “vir a ser”, tendo no futuro o sentido de ações do presente. Outra visão é encarar esse grupo como um problema, seja porque é o segmento que está mais envolvido com a violência e as drogas, ou devido a fase difícil de conflitos com a família, por exemplo. Além disso, é muito propagada uma visão romântica dos jovens, resultado do florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido para esse público. Assim, juventude seria um tempo de liberdade, prazer, curtidão, etc. (DAYRELL, 2003, p. 41).

À luz de tais considerações, Abramo (1997, p. 27) analisa como a juventude brasileira vem sendo representada de acordo com o contexto histórico vigente. Nos anos 1950 se predomina uma imagem de que os jovens têm uma predisposição generalizada para a transgressão e a delinquência, materializadas na figura dos “rebeldes sem causa”. Em suas palavras:

[...] é nesse momento que assume uma dimensão social a noção que vinha sendo cunhada desde o fim do século passado a respeito da adolescência como uma fase da vida turbulenta e difícil, inerentemente perturbadora; como um momento em si patológico, demandando cuidados e atenção concentrados de adultos para “pastorear” os jovens para um lugar seguro, para uma integração normal e sadia à sociedade (ABRAMO, 1997, p.30).

Nos anos 1960 e 1970, com o advento de movimentos estudantis e de oposição à ditadura militar lutando contra as formas de dominação da ordem estabelecida na época, os jovens são representados como um grupo “revolucionário”. Desse modo: “A juventude apareceu então como a categoria portadora da possibilidade de transformação profunda: e para a maior parte da sociedade, portanto, condensava o pânico da revolução” (ABRAMO, 1997, p. 30).

Depois dos anos 1960, quando o movimento estudantil entra em refluxo, a representação dessa juventude é ressignificada de forma positiva e esse segmento revolucionário passa a ser visto como uma geração idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social. Essa reelaboração positiva implicou em uma imagem idealista dos jovens em que a rebeldia, utopia, idealismo, inovação são características essenciais dessa faixa etária.

Nos anos 1980 com o declínio do regime militar e início do processo de redemocratização do país, há o domínio de forma incoerente devido ao período histórico dominante, de uma imagem negativa do segmento juvenil enquanto individualista, apática, despolitizada e incapaz de lutar pela transformação da sociedade.

Nos anos 1990, a visibilidade da juventude está relacionada à presença desse segmento nas ruas, envolvidos em ações individuais e coletivas referentes à música, ao esporte e às artes em geral:

No entanto, a maior parte dessas ações continua sendo relacionada aos traços do individualismo, da fragmentação e agora mais do que nunca, à violência, ao desregramento e desvio (os meninos de rua, os arrastões, o surf ferroviário, as gangues, as galeras, os atos de puro vandalismo). De certa forma há uma retomada de elementos característicos dos anos 50, na concentração da atenção nos problemas de comportamento que levam a situações de desvio no processo de integração social dos adolescentes (drogas, violência, envolvimento com a criminalidade e comportamentos antissociais) (ABRAMO, 1997, p. 32).

Dayrell (2007) sinaliza que, devido às mutações que vêm ocorrendo na sociedade nas últimas duas décadas, existe uma nova condição juvenil no Brasil que se diferencia das gerações anteriores. A condição refere-se à maneira de ser de alguém perante a sociedade e como esta atribui determinados significados a esta categoria. Além disso, outra dimensão da condição juvenil é a circunstância necessária para que tal situação seja vivenciada, isto é, depende de recortes de classe, gênero, raça, geográfico, como destaca Dayrell (2007, p.1108):

Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p.1108).

Sabe-se que o lugar social que os jovens ocupam determina as limitações e as possibilidades com as quais eles constroem e vivenciam uma determinada condição juvenil. Os jovens das camadas populares convivem com a pobreza e que influencia significativamente em suas trajetórias de vida. Reconhecendo tais limites, o autor pontua algumas dimensões que caracterizam a nova condição juvenil: as culturas juvenis, a sociabilidade e o tempo e espaço.

O mundo da cultura tem sido um espaço cada vez mais apropriado por esta faixa etária para afirmar e potencializar as identidades juvenis. As representações, os rituais e os símbolos que se materializam nas músicas, nas danças, nos diferentes estilos de roupas são dimensões marcantes dos jovens contemporâneos. Pesquisas têm mostrado que a adesão a grupos culturais diversos possibilitam que jovens da periferia construam identidades positivas: “Para esses jovens, destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de uma autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas” (DAYRELL, 2007, p. 1110).

Compreender a importância do aspecto cultural para o fortalecimento das identidades juvenis é fundamental, contudo, é necessário salientar o outro aspecto dessa discussão. Diante das mutações do capitalismo globalizado, a cultura tem se transformado em mercadoria, em que se amplia a possibilidade de mercantilização de referenciais simbólicos das culturas juvenis. Nesse cenário, Carrano (2011, p. 46) destaca: “Mito endeuçado pela mídia que se aproveita de seus referenciais para produtivizá-los com finalidades mercantis, a juventude de para-se com a fragmentação dos seus símbolos culturais prontos para o consumo”.

Relacionada com os grupos culturais, a sociabilidade é outra dimensão fundamental na constituição da condição juvenil. A socialização entre grupos juvenis que se desenvolve, preferencialmente, em espaços de lazer e diversão, mas também em locais institucionais como a escola ou o trabalho adquirem um papel central na vida desse segmento da população. Nesse sentido: “[...] podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (DAYRELL, 2007, p. 1111). Apesar disso, cabe

salientar, que expressões de conflitos e violências, mesmo não sendo generalizadas se manifestam também nesses espaços, principalmente entre jovens do sexo masculino.

As dimensões das expressões culturais e da sociabilidade são influenciadas pelo espaço onde as relações sociais são construídas, sendo assim, os espaços físicos transformam-se em espaços sociais com diversas significações na vida dos jovens. Logo, os espaços representam configurações afetivas e simbólicas:

Um exemplo claro é o sentido que os jovens atribuem ao lugar onde vivem. Para eles, a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais. Muito menos aparece apenas como o espaço funcional de residência, mas surge como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos. Pode-se ver isso no sentido que atribuem à rua, às praças, aos bares da esquina, que se tornam, como vimos anteriormente, o lugar privilegiado da sociabilidade ou, mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço (DAYRELL, 2007, p. 1112).

Nessa perspectiva, nas últimas décadas têm se fortalecido os grupos de segmentos juvenis como espaços de construção da identidade e exercício das sociabilidades juvenis. As possibilidades de identificação dos jovens são multiplicadas pelo aumento da pluralidade de subculturas juvenis (PAIS, 2009). Estas são maneiras de reivindicar reconhecimento e resistir aos padrões estabelecidos.

Além das significações atribuídas ao espaço a condição juvenil expressa uma forma própria de vivenciar o tempo. O tempo presente é dominante nas relações estabelecidas por eles e é vivido sem maiores incômodos e com maior concentração de atenção. Esse segmento populacional pode ser caracterizado pela lógica baseada da reversibilidade que se promulga a partir do “vaivém” presente em várias dimensões de suas vidas. Pais (2003) chama esse grupo de “geração ioiô” devido a inconstâncias típicas dessa faixa etária. Desse modo, Dayrell (2007, p. 1113) indica que: “Essa reversibilidade é informada por uma postura baseada na experimentação, numa busca de superar a monotonia do cotidiano por meio da procura de aventuras e excitações”.

Sob esse cenário destaca-se que, em outro momento histórico, o que caracterizava a transição da juventude para a vida adulta, *grosso modo*, a eram os seguintes “ritos de passagem”: terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais,

constituir a própria moradia e família, casar e ter filhos. Na sociedade contemporânea a linearidade não representa mais essa passagem, uma vez que esse processo é cada vez mais caracterizado pela instabilidade. Sendo assim, os “ritos de passagem” sofrem ressignificação e transformam-se em “ritos de impasse” (PAIS, 2009).

Abad (2003) estabelece três principais fatores que legitimam a condição juvenil na sociedade contemporânea. O despontamento da adolescência cada vez mais cedo e conseqüentemente a diminuição do tempo vivido da infância implica no alargamento da juventude. Portanto, o prolongamento da fase juvenil é uma das características dessa condição. Outra questão é que a geração de jovens na sociedade atual tem tido dificuldade de se orientar pelo processo linear e tradicional, em relação a gerações passadas, família-escola-trabalho. Devido a transformações diversas que vem ocorrendo nas sociedades os itinerários de vida da juventude se apresentam como diversas prolongadas e indeterminadas. Ademais, o segmento juvenil vivencia um processo de desinstitucionalização que acaba lhes conferindo uma ausência de responsabilidades de terceiros. Esse processo vincula-se ao enfraquecimento de instituições socializadoras como a escola, família, dentre outras.

2.4 SOCIALIZAÇÃO

No antigo regime, o Estado a princípio domina o ensino, mas não se responsabiliza por formar um corpo administrativo encarregado de exercer suas prerrogativas. São as igrejas, sobretudo, que gerenciam o ensino nesse contexto. A partir dos séculos XVIII e XIX o Estado passa a ser a principal entidade responsável pelos sistemas escolares. A estatização da escola é indissociável do movimento de emergência dos Estados-nações, logo, a formação da nação e do cidadão se forjam, principalmente, no espaço escolar.

A escola pública foi projetada como uma instituição que concorria com os espaços que pertenciam aos agentes tradicionais da socialização: família e igreja. Nesse sentido, a mensagem socializadora do espaço escolar teve um caráter inovador que representava o que se entendia por modernidade, antes o tradicionalismo do outras entidades socializadoras (TEDESCO, 2001).

Berger e Luckmann (2002, p. 175) definem a socialização como “[...] a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou setor dela”, compreendendo-a como um processo contínuo, “nunca total nem acabada”. Para eles a sociedade deve ser entendida como uma realidade objetiva e subjetiva em que existe um constante “processo dialético em curso” do qual fazem parte três momentos: exteriorização, objetivação e interiorização. Desse modo, ao mesmo tempo em que o indivíduo exterioriza-se para o mundo social, interioriza-o como “realidade objetiva”.

Os autores definem dois tipos de socialização: primária e secundária. A primeira ocorre na infância, em que as aprendizagens têm um papel fundamental na constituição do indivíduo como membro da sociedade. A família, portanto, tem um papel importante nesse processo. A segunda:

É a interiorização de sub-mundos institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes são, portanto, determinados pela complexidade da divisão de trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento. [...] Os sub-mundos interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o mundo básico adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizadas por componentes normativos e afetivos assim como cognoscitivos (BERGER; LUCKMANN, 2002, p. 185).

A escola, portanto, tem um papel fundamental no processo de socialização secundária.

Dubet e Martucelli (1997) designam a socialização como o duplo movimento pelo qual uma sociedade se dota de atores capazes de assegurar sua integração e de indivíduos, de sujeitos suscetíveis de produzir uma ação autônoma. Assim, de imediato, o processo de socialização é definido pela tensão entre a representação do ator e a do sistema social. Os autores distinguem duas principais correntes sociológicas que debatem sobre a socialização: perspectiva da internalização e do distanciamento.

Para a primeira corrente é necessário entender o surgimento do indivíduo na sociedade moderna como consequência do nível crescente de diferenciação social e de racionalização. Em uma sociedade cada vez mais complexa os indivíduos cruzam com um número mais elevado de atores e, por isso, estão submetidos a um

maior estímulo por parte do ambiente. Sendo assim, “[...] pertence a diversos círculos sociais e deve cumprir um número crescente de tarefas e de papéis” (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p.244).

Essa versão dominante sobre o processo socializador gerou duas versões opostas: a versão encantada e uma versão desencantada e crítica da socialização. A primeira parte do princípio de que o processo de individuação e de diferenciação social geram, de uma só vez, a autonomia pessoal e integração dos indivíduos ao sistema social. Assim: “O ideal de indivíduo depende da estrutura da sociedade, mas, ao mesmo tempo, este ideal de homem visa a engendrar indivíduos autônomos, libertos do peso da tradição e capazes de independência de julgamento” (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p. 244).

Para os teóricos da versão “encantada” a escola, enquanto uma instituição socializadora, cumpre um papel de internalizar disciplinas, normas e valores que são fundamentais para o exercício da autonomia. Durkheim (2013) corrobora com essa perspectiva ao defender que o papel da educação é constituir o ser social. Para o sociólogo, o ser humano possui dois seres: o ser individual (representado pelos sentimentos, paixões, subjetividades) e o ser social (que exprime a personalidade do grupo ao qual fazemos parte). O primeiro é egoísta e associal, pois se limita aos seus prazeres individuais. Assim sendo, o papel da educação é conter esse ser egoísta e levá-lo a uma vida moral e social, é criar um novo ser no homem, tornando-o humano. Em suas palavras:

Educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política, quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2013, p. 54).

A versão “desencantada” entende a sociedade composta por estruturas de poder e a socialização cumpre um papel de reproduzir a ordem social através da harmonização das práticas e das posições sociais. Desse modo, a autonomia dos indivíduos é uma ilusão subjetiva. Para os teóricos dessa perspectiva a escola tem a função de “adestrar” os indivíduos através da perpetuação da dominação social. A partir da teoria da reprodução, Bordieu e Passeron (1982) defendem que a escola é

um aparelho que perpetua uma cultura escolar responsável pela reprodução da dominação de classe.

Por meio de uma violência simbólica a instituição escolar cumpre o papel de reproduzir normas e formas culturais do grupo dominante, os herdeiros, ocasionando assim o fracasso escolar de alunos das classes populares que não se identificam com a cultura da classe dominante (BORDIEU; PASSERON, 1982).

Outras corrente teóricas compreendem o processo de socialização a partir do distanciamento entre o indivíduo e os sistemas sociais. De acordo com Dubet e Martucelli (1997), esse distanciamento possui duas interpretações. Para alguns autores ele é consequência de um conjunto heterogêneo de lógicas de ação presentes na sociedade e na qual os sujeitos são confrontados que geram, por sua vez, indivíduos fragmentados, multiformes e descentrados. Esses sujeitos são desafiados a articularem diferentes dimensões da ação e a construir suas experiências. Para outros estudiosos, o distanciamento deve ser analisado em termos cognitivos. Essa perspectiva não pensa a socialização como um processo passivo de transmissão de normas e valores. Pelo contrário, o indivíduo é um sujeito autônomo que se orienta menos em função das normas que em função das oportunidades.

O final do século XX foi marcado por profundas mudanças no plano econômico-social, político, cultural e educacional, que provocaram transformações no papel socializador tradicional que a escola cumpria na sociedade moderna. Fanfani (2008) observa que houve mudanças de sentido na experiência escolar dos docentes, alunos, familiares, mas a escola permanece no mesmo formato, conservando o modelo tradicional. Assim, a escola “[...] não existe mais como espaço consagrado, legitimado, autorizado no sentido de que era portadora dos conhecimentos válidos, da moral, dos melhores valores, e, sobretudo, da promessa de um futuro promissor” (OLIVEIRA, 2009a, p. 23).

As referências dos espaços de socialização do segmento juvenil ganha importância em detrimento da relevância cultural e social do espaço escolar. Apesar disso, na escola domina uma concepção de aluno gestada na sociedade moderna, ou seja,

escola vista como local de socialização responsável pela inculcação de valores universais e morais (Dubet *apud* DAYRELL, 2007).

Sob esse cenário, urge discutirmos sobre a capacidade de a escola ser uma instância socializadora dos conhecimentos historicamente construídos, contribuindo para a formação cidadã dos indivíduos, e ser um espaço atribuído de sentido para os sujeitos que frequentam, contemplando suas singularidades.

À luz de tais considerações, constatamos que a sociologia clássica não é suficiente para explicar o papel socializador da escola contemporânea. A escola enquanto um espaço que visa “inculcar” normas, valores e cultura de uma sociedade, como defende Durkheim, e que portanto não se atenta para as experiências e subjetividades dos alunos, está “fadada ao fracasso”.

CAPÍTULO 3. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA O ENSINO MÉDIO: DOS ANOS 1990 AOS DIAS ATUAIS

Este capítulo tem por objetivo discutir as políticas educacionais voltadas para o ensino médio implementadas a partir dos anos 1990 até os dias atuais. Para tanto, buscamos debater acerca do cenário sócio-político do país na década de 1990 e suas implicações no desenho das políticas educacionais.

Compreendemos que as políticas desse período apresentam uma configuração complexa com novas perspectivas que impactam as políticas educacionais da década seguinte, os anos 2000, daí a relevância de contextualizar os estudos a partir do final do século XX. À luz de tais considerações, se faz necessário ressaltar que os anos 1990 apresentam uma conjuntura política e econômica diferente da dos anos 2000. Devido a isso, as políticas educacionais atuais apresentam permanências em relação aos anos anteriores, mas também rupturas e novas configurações.

Nos últimos 30 anos, as políticas educacionais têm sido marcadas por um enfoque dominante economicista. Com o surgimento da Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1997) nos anos 1950, instituiu-se uma relação de causalidade entre a educação, mobilidade social e o desenvolvimento econômico de um país (KRAWCZYK, 2014b, p. 20). Partindo de uma perspectiva em que se busca identificar a rentabilidade do investimento em educação, essa premissa produz proposições reducionistas. Outra ideia recorrente nas últimas décadas é a intrínseca relação entre educação enquanto uma dimensão fundamental para melhorar a distribuição de renda e como requisito para empregabilidade. Nesse marco, a economia se tornou uma disciplina importante para análise da eficiência das políticas educacionais: “Entenda-se aqui por eficiência a capacidade de obter a melhor reação custo-benefício em termos de rendimento e dispêndio” (KRAWCZYK, 2014b, p. 19).

Nos últimos anos uma série de resoluções, decretos e leis têm incidindo sobre o Ensino Médio no país. Em consonância com a legislação vigente, as Secretarias Estaduais de Educação arcam com o peso maior da oferta de matrículas e são as principais responsáveis pela organização da gestão do nível médio. No entanto, o

Ensino Médio vem sofrendo a “[...] influência de múltiplos atores, num processo complexo e controvertido de definição de políticas e estratégias para melhorar os índices de rendimento das escolas” (KRAWCZYK, 2014a, p. 5). Nesse sentido, o Governo Federal propõe uma nova abordagem pedagógica e organizacional para essa etapa, além da atuação dos atores privados.

A seção seguinte visa discutir o contexto sócio-econômico-cultural dos anos 1990 e suas influências na configuração das políticas educacionais.

3.1-REFORMA DO ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA 1990

O final do século XX foi marcado por uma série de mudanças no plano econômico, social, político, cultural e educacional ocasionadas por um contexto histórico caracterizado pelo processo de globalização acelerada e crise do capitalismo. Diante de um processo de reestruturação produtiva, crise estrutural do *Welfare State*, inovações tecnológicas e o fortalecimento do setor financeiro internacional, o Estado assume outro papel perante a gestão pública.

A partir dos anos 1990, desenvolvem-se no Brasil e em outros países da América Latina as políticas de governos conhecidas como neoliberais. O neoliberalismo¹¹ se afirmou no Consenso de Washington, que reuniu as principais instituições financeiras mundiais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no final dos anos 1980 nos Estados Unidos da América (EUA) e que teve como objetivo traçar medidas socioeconômicas que pudessem amenizar a crise a qual passavam os países em desenvolvimento.

Diante do contexto neoliberal e sob o discurso da modernização e da necessidade de inserção do país no cenário da economia internacional, uma série de reformas foram empreendidas nos anos 1990 afim de redimensionar as funções do Estado. Por conseguinte, o Estado assume diferente posição diante da elaboração e execução das políticas sociais e em relação à economia “[...] adquirindo novas competências e funções, não mais como promotor direto do crescimento econômico,

¹¹ Para uma contextualização política e histórica mais aprofundada ver Perry Anderson (1995).

mas somente como catalisador e facilitador” (FERREIRA, 2006, p. 87). As principais críticas nesse período recaíam, portanto, sobre o Estado burocrático e centralizador nas conduções das ações públicas.

Segundo Ball (1999) o processo de redefinição das funções do Estado não significa, necessariamente, a diminuição de seu poder. Em suas palavras:

[...] a terceirização, a desregulamentação e a privatização têm reduzido, tanto em termos práticos quanto em termos ideológicos, a capacidade de intervenção estatal direta. Entretanto, isso não significa dizer que esses dispositivos de política não fornecem novas formas de controle estatal e regulação (BALL, 1999, p.4).

Oliveira e Duarte (2005) assinalam que nesse cenário de Reforma do Estado assistiu-se na área social uma reforma dos programas sociais e uma alteração no modelo de proteção social com a implantação de um novo padrão de regulação social.

Em primeiro lugar, privilegia-se o acesso via renda e não via trabalho. A inclusão na proteção social via trabalho, que aqui sempre foi restritiva, pois nunca se gozou de pleno emprego, é tensionada ainda mais pelas altas taxas de desemprego, pela tendência de flexibilização das relações de trabalho e pelas propostas privatistas de reforma dos sistemas de previdência social. Este quadro é agravado pelo abandono, antes mesmo da sua implementação de fato, da configuração de padrões universais e redistributivos de proteção social, contidos na Carta de 1988, o que deixa a grande maioria da população sem cobertura social (OLIVEIRA E DUARTE, 2005, p. 286).

Nesse contexto, as políticas sociais no âmbito da reforma possuem as seguintes características, de acordo com Salama e Valier (1997, p. 119-120): políticas sociais voltadas para os mais pobres; de assistência-beneficência e privatização e descentralizadas, recorrendo à participação popular. Portanto, a fim de atenuar as consequências drásticas do capitalismo contemporâneo, o Estado prioriza políticas sociais focalizadas para os grupos considerados mais vulneráveis socialmente. São políticas destinadas a garantir às populações mais vulneráveis um mínimo de serviços de primeira necessidade e de infra-estrutura social básica. O recurso à descentralização das políticas justifica-se pela busca de uma maior eficiência e racionalização dos gastos, além da necessidade de captar recursos de entidades não governamentais para financiar ações sociais. O apelo à caridade e ao apoio comunitário são elementos fundamentais para a realização dessas políticas.

A educação, enquanto uma política social importante, adquire nesse cenário um postulado dual e contraditório, uma vez que, se por um lado ela é sublimada como uma política social de caráter universal a partir da ampliação da escolaridade e do contingente de alunos atendidos nas escolas públicas, por outro lado, tem sido orientada pela lógica da focalização. Nesse último caso a educação tem se caracterizado por tentar garantir o acesso de grupos extremamente pobres no espaço escolar (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

É sabido, no entanto, o caráter restrito das políticas educacionais focalizadas no sentido de garantir a educação enquanto direito universal e de qualidade:

Essa perspectiva de atendimento de Programas do tipo Bolsa-Escola Federal e, atualmente, Bolsa-Família possui um impacto limitado, tanto pelo valor das bolsas quanto pelos critérios de acesso e permanência, e veio de alguma forma responder às recomendações contidas nas propostas de reformas de Estado, veiculadas pelos organismos internacionais para os países em desenvolvimento, que recomendavam medidas emergenciais e compensatórias de proteção social às vítimas do ajuste estrutural inevitável (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 294).

A Reforma do Estado Brasileiro implicou a descentralização das políticas educacionais do Governo Federal para os Estados e Municípios, isto é, a partir da Constituição de 1988 os governos locais são os principais responsáveis pela execução das políticas sociais vindas da instância nacional. Isso tem gerado uma série de limitações para a implementação destas políticas. A falta de recursos das unidades federadas é o principal empecilho para que a execução das políticas sejam implementadas com sucesso. Dessa forma:

A engenharia institucional, pensada para dar visibilidade ao pacto por meio do estabelecimento de parcerias entre municípios, estados e União, apresenta limites, resultantes de uma relação de tensão, em grande medida pela insuficiência de recursos financeiros nas unidades federadas, o que limita a autonomia decisória e executiva, indispensável à descentralização democrática (OLIVEIRA, 2009c, p. 23).

A falta de verbas para a implementação das políticas sociais acaba levando a uma articulação do poder público com outras instâncias, “[...] quando um prefeito consegue a execução de um programa social, o município acaba refém do improvisado, o que implica muitas vezes o envolvimento da iniciativa privada e do terceiro setor, como ONGs, sindicatos e associações” (OLIVEIRA, 2009c, p. 25). A abertura do poder público para a participação de outros atores abre a possibilidade para atores com interesses nem sempre públicos, entendidos como bem comum,

sendo que as políticas sociais podem se tornar “[...] cada vez menos públicas e menos estatais” (OLIVEIRA, 2009c, p. 28).

Compreender a reforma do Estado é imprescindível para uma melhor análise sobre as reformas educacionais da época, visto que as reformas educacionais da década de 1990 apresentam a mesma racionalidade da reforma do Estado brasileiro.

As reformas educacionais empreendidas nesse cenário são caracterizadas por políticas descentralizadas, de controle e de privatização (FERREIRA, 2009). Além disso, nos documentos das reformas, a responsabilidade pela educação, antes atribuída às instituições escolares, é repassada aos indivíduos e à sociedade, no geral (OLIVEIRA, 2009a). Ao discutir as tendências de gestão das políticas educacionais nos países latino-americanos nos últimos anos, Oliveira (2009c) utiliza três conceitos da sociologia política para poder compreender melhor como estas tendências têm se manifestado no Brasil, que são: Ação Pública, Governance e Regulação.

O termo Governance está posto em oposição ao governo, marcado pela ideia estatal. Ela se apresenta como uma nova forma de governar que tem caracterizado as políticas de cunho neoliberal, em que o poder passa a demandar estruturas supra-estatais e infra-estatais. Os engajamentos individuais e coletivos dos atores são vistos como fundamentais para amenizar os problemas sociais. A noção de Ação Pública indica a diversidade de atores que participam das formulações e da implementação das políticas sociais. Já a Regulação considera que existem outros mecanismos além do Estado contribuindo para regular e ordenar a sociedade. Portanto, “[...] a regra definida do alto não é exatamente lei, no sentido de que será piamente cumprida. Pode existir um universo de práticas entre os executantes que pressupõe modos de fazer não-codificantes de antemão e que podem, mesmo, mudar os procedimentos” (OLIVEIRA, 2009c, p. 28).

Sendo elaboradas de forma centralizada e executadas a nível local, caracterizando uma transferência de responsabilidades, as políticas públicas contam com uma diversidade de atores em seu processo de elaboração, implantação e avaliação, a partir de novas possibilidades de financiamento e responsabilização (accountability) relacionados à performance dos atores.

No caso da educação, passam a fazer parte do planejamento e da materialização das políticas os secretários de educação, técnicos de educação, diretores de escola, pedagogos, professores, funcionários das escolas, pais, alunos, entidades civis e empresariais. Sendo assim, o gerenciamento e os discursos de mercado, derivados do ambiente comercial, são importados para a educação, que passa a conviver com as lógicas da eficiência e da eficácia, medidas por meio dos resultados.

Nesse prisma, Ball (2004, p.1106) discute sobre o que ele denomina de “Pós-Estado de providência”, que se constitui em novas relações sociais de governança num contexto em que os papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos sofrem mutações. O autor elenca algumas características dessas mudanças. A primeira é a do setor público, em que o Estado como regulador ganha força em detrimento do Estado provedor, “[...] estabelecendo as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado como auditor avaliando seus resultados” (Scott apud BALL, 2004, p.1106).

A segunda mutação elencada pelo autor diz respeito à atuação do capital que considera os serviços públicos um campo possível para a obtenção de lucros. Terceiro, aponta as mudanças nas instituições do setor público, em que se predomina uma nova economia moral com novas possibilidades éticas, de novos papéis e relações de trabalho.

Nessa perspectiva, a educação têm assumido uma perspectiva cada vez mais mercadológica:

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade (BALL, 2004, p. 6).

O autor observa que a mudança da responsabilidade do papel do Estado enquanto realizador de políticas para a responsabilidade com a mensuração e a auditoria geram duas alterações políticas. Primeiro, uma vez que o Estado não é exclusivamente o único responsável pela prestação de serviços públicos, outros prestadores de serviços, públicos, voluntários ou privados serão considerados nesse processo. No entanto, “[...] isso introduz contestabilidade e concorrência entre prestadores potenciais na base de ‘o melhor serviço’ e/ou valor pelo dinheiro, e

envolve o uso de modelos comerciais de licitação e contratação” (BALL, 2004, p. 1109).

Ademais, permite considerar modelos alternativos de financiamentos e a participação de entidades privadas para financiar a infraestrutura do setor público. A relação entre Estado e instituições privadas geram, por meio da ideia de “parceria”, “uma multiplicação e uma efervescência do discurso sobre o ‘privado’ e os ‘negócios’ no setor público” (BALL, 2004, p.1110). Nesse contexto, a educação se torna cada vez mais um “balcão de negócios” em que instituições privadas “investem” a fim de obterem lucro.

À luz de tais considerações, Ball (2004) discute a noção de performatividade para indicar um conjunto de preposições que tem um papel fundamental nas políticas educacionais. Em suas palavras:

Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (accountability), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho (BALL, 2004, p. 1116).

Portanto, a performatividade contribui para que a educação, um serviço social, seja pensada enquanto formas de produção, iguais a outros tipos de serviços e de produções, a partir da lógica mercantil.

3.1.2 A Reforma do Ensino Médio: LDB e as DCNEM

Diante do cenário exposto, o governo de FHC (1995-2002) inicia o processo de reforma da educação básica. Nessa seção, portanto, discutiremos a reforma do ensino médio nesse período.

O discurso da reforma do nível médio está pautado na ideia da necessidade de inserção do país na sociedade global da tecnologia e do conhecimento. A reforma é um dos itens prioritários da política educacional do governo federal, sendo sua necessidade justificada: “pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante” (Brasil,1999, p.7).

Segundo Domingues (et. al. 2000), as primeiras formulações da Semtec/MEC para a reforma do Ensino Médio iniciadas no governo de FHC, incluíram-se como diretrizes fundamentais os seguintes elementos:

- A identificação do Ensino Médio com a formação geral básica, articulada a uma perspectiva de educação tecnológica e ao mundo do trabalho;
- O ideário de diversificação e flexibilização curricular, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientela;
- A autonomia da escola e do aluno na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado;
- A definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiassem as competências e as habilidades básicas voltadas para o trânsito e a complementaridade entre o ensino regular e a formação profissional.

No bojo de premissas da reforma, tem-se a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) estabelecidas através do parecer n. 15/98 sendo transformadas na Resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e documentos emitidos por diversas agências nacionais e instituições multilaterais.

Em consonância com as diretrizes da LDB, o MEC propõe um novo perfil de currículo para o ensino médio com o objetivo de superar o caráter fragmentado do currículo anterior, baseado no acúmulo de informação. Por conseguinte, o novo currículo priorizava o conhecimento escolar contextualizado de modo que o raciocínio suplantasse a mera memorização. Cabe ressaltar que as mudanças curriculares expressam um projeto societário de desenvolvimento do país e, assim, o

currículo deve expressar coerência e articulação com esse projeto, como salienta Domingues (2000, p. 64).

Em sintonia com o art. 26 da LDB que preconiza que os currículos do ensino fundamental e ensino médio devem “ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” o currículo das diretrizes organiza-se da seguinte forma: uma base nacional comum e uma parte diversificada, que pode corresponder até 25% da carga horária. A base comum está estruturada em três grandes áreas: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias e a parte diversificada deve contemplar as especificidades culturais de cada região, escola e alunos.

Os princípios defendidos pelas DCNEM estavam em consenso com a orientação da UNESCO sobre a educação para o século XXI. As diretrizes apresentam quatro necessidades fundamentais dos indivíduos do século XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser (RAMOS, 2010, p. 46).

Preliminarmente as diretrizes apresentam uma estrutura híbrida que combina discursos progressivos com discursos da ideologia internacional dominante, por isso, é necessário desnudar o caráter parcial e interessado das ideologias para uma melhor compreensão da proposta oficial do currículo, como pontua Kuenzer (2000, p. 3). Ainda sobre esse aspecto Moehlecke (2012) ressalta:

À primeira vista, as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades. Contudo, ao analisar-se o contexto mais amplo das políticas para o ensino médio em curso à época, o que se percebia era uma realidade muito distinta daquela proposta pelas diretrizes. Além disso, após um estudo mais detalhado do discurso presente nas DCNEM, o que se percebia era um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos a tal ponto destes assumirem sentidos quase que opostos aos originais (MOEHLCKE, 2012, p. 47).

Os principais orientadores pedagógicos que norteiam as DCNEM são da contextualização, da interdisciplinaridade e competência. Ademais, é evidente a ênfase em um currículo que seja cada vez mais flexível. Contudo, essa ênfase recai sob a necessidade de se adequar a um mundo produtivo cada vez mais instável, com altas taxas de desemprego e informalidade. Como destaca Ramos (2004, p. 39): “[...] preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo”.

De acordo com Moehlecke (2012, p. 48) as principais críticas em relação às diretrizes, são as seguintes: a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes.

Segundo Lopes (2002, p. 390) o conceito de contextualização nas diretrizes apresenta, preliminarmente, sentido progressista e é bem aceito pela comunidade educacional. Todavia, numa análise mais tênue, a autora aponta que a ideia de contextualização está hibridizada a princípios eficientistas. Desse modo, a vida assume uma dimensão meramente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla.

A ênfase dada nas diretrizes à necessidade de competências básicas padece de algumas críticas, uma vez que se vincula essa ideia ao modelo de competências difundido na área econômica empresarial. Nesse aspecto:

A força de seu apelo [ou seja, do modelo de competências] vem da forma como vem sendo utilizado para traduzir as exigências altamente seletivas impostas pelo mercado de trabalho à força de trabalho e para fundamentar as prédicas de como saber enfrentar os problemas gerados pela escassez de emprego, situação agora vista como um fato contumaz e inevitável, que caracterizaria a chamada “sociedade pós-industrial” (MACHADO, 1998, p.82).

O documento estabelece a necessidade da não separação entre a educação profissional e a educação, como preconizada a seguir:

Artigo 12 - Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

§ 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos (Brasil, 1998).

No entanto, um debruçar mais cuidadoso sobre o documento permite perceber que a concepção de trabalho preconizada está atrelada meramente aos interesses do mundo produtivo e ao modelo econômico vigente. Por um lado, as pesquisas questionam a noção de trabalho presente nas diretrizes, por outro discute-se sobre a contradição entre o discurso presente na lei e as práticas políticas do governo federal para o ensino médio (MOEHLECKE, 2012, p. 49). Assim:

Desse modo, em vez de se superar a dicotomia entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, o que as diretrizes fazem é reduzir a concepção geral de trabalho a uma função utilitária, onde este é assumido como princípio educativo na perspectiva do capital e não do trabalhador (RAMOS, 2004, p. 49).

Nessa perspectiva a LDB também expressa uma concepção de trabalho estritamente ligada ao mundo produtivo. Os artigos 35 e 36 registram, nesse sentido, as seguintes expressões: “ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação”, o que indica o aspecto ideológico presente na ideia de trabalho.

Saviani (1997, p. 213) ao analisar a trajetória e os limites da LDB pontua que ele havia pautado a necessidade da ideia da politecnia ser contemplada na elaboração preliminar da lei. Contudo, essa proposta foi se descaracterizando ao longo do processo. O autor ressalta que o que restou de sua proposta na LDB, de fato, foi apenas o inciso IV do art. 35 que proclama como finalidade do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”, reiterado pelo inciso I do parágrafo 36: “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”.

Sob o cenário político da época, o autor ressalta:

Em verdade, quando lancei a proposta de organização do ensino médio com base na noção de politecnia, o que estava pretendendo era contribuir com o debate no sentido de trazer maior clareza sobre o lugar e o papel desse grau escolar no conjunto do sistema de ensino. Não tinha a veleidade ou a ingenuidade de esperar que tal proposta viesse a ser vitoriosa e incorporada à legislação (SAVIANI, 1997, p. 213).

Ao abordar a relação entre educação geral e educação profissional, Cury (2002, p. 23) salienta que a LDB apresenta uma ambiguidade redacional. O art. 36, § 2º preconiza que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Enquanto o § 4º do art. 36º estabelece uma distinção entre “a preparação geral para o trabalho”, em harmonia com o art. 205 da CF de 1988, e a “habilitação profissional”, que pode ser feito nos estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas. Apesar disso, o art. 40 utiliza a expressão “articulação” enquanto possibilidade de conexão entre a educação geral e educação profissional de nível técnico. Nesse contexto, o autor pontua que a legislação não impediria, a princípio, uma articulação entre ensino médio e educação profissional, mas que, no entanto, é necessário reconhecer a “redação pouco cartesiana” do § 2º do art. 36 da LDB.

Em que pese essa observação do autor sobre a imprecisão da legislação, o Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB ao categorizar a Educação Profissional de nível técnico em: básica: não exigindo escolaridade prévia e podendo ter duração variável; técnico: educação profissional de nível médio que exige a conclusão da educação básica regular ou deve ser feita em concomitância com o ensino médio; e tecnológica: formação profissional superior. Nesse sentido, de acordo com o art. 5º do decreto: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. Tal decreto potencializa a histórica dualidade estrutural do nível médio.

Outra questão referente aos limites da reforma diz respeito ao seu efetivo alcance e poder de indução enquanto política curricular. A distância entre o discursos normativo da Estado e as práticas efetivadas na realidade escolar é um dos pontos que não podemos negligenciar. As políticas curriculares têm sido pouco assimiladas nos sistemas de ensino estaduais e municipais das escolas. Uma das limitações é a

descontinuidade das políticas curriculares, uma vez que estas tem se constituído mais como “programas de governo”, com fim determinado pelos mandatos. Sobre esse aspecto Domingues (2000) salienta:

No Brasil, apesar da importância que os governos dão ao planejamento curricular, a história tem demonstrado que, sucessivamente, as reformas “fracassam”. É o que demonstra a maioria dos estudos acerca, por exemplo, das reformas de 1960 (lei n. 4.024/61) e 1970 (lei n. 5.692/71). Por que elas fracassaram? Será que os mesmos equívocos se repetem na atual reforma do Ensino Médio? Naquelas, o insucesso se deveu, basicamente, à ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento e à falta de uma política “agressiva” de formação de professores e de recursos humanos em geral. Deveu-se também à ausência de uma política de adequação do espaço e a infraestrutura pedagógica, além da inexistência de uma política editorial que superasse o passado (DOMINGUES et al., 2000, p. 64).

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI

O cenário político do início do século XXI sinalizou perspectivas orientadas para a efetivação e consolidação do cumprimento de direitos sociais básicos. A posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), figura histórica ligada aos movimentos operários e sociais e um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), representou uma expectativa para um país historicamente marcado por desigualdades extremas e destituído de políticas sociais. Posteriormente o PT continua na presidência com a posse da presidente Dilma Rousseff (2011- dias atuais).

Em relação à área educacional, o programa de governo que levou Lula à presidência se denominava “uma escola do tamanho Brasil”. A educação, dessa maneira, era “[...] entendida como um bem público necessário para a ampliação de uma esfera de direitos historicamente negada ao povo brasileiro” (GENTILI e OLIVEIRA, 2013, p. 254).

O governo de FHC, antecessor do presidente Lula, foi marcado por uma negação aos direitos sociais básicos, altos índices de desemprego e uma ampla reforma educacional. Daí que é importante lembrar os entraves enfrentados pelo presidente em seu primeiro mandato, o que leva Oliveira (2009) a ressaltar que no âmbito educacional o primeiro mandato foi caracterizado mais por permanências que rupturas com o governo anterior. Desse modo: “[...] assistimos, nesses quatro anos,

ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis” (OLIVEIRA, 2009b, p. 203).

Sob essa perspectiva, a educação tem sido uma dimensão fundamental para a implementação de ações sociais voltadas para grupos focalizados. Enquanto política social, a educação teve um papel imprescindível na distribuição de renda para a população pobre. Esta realidade pode ser observada a partir de programas voltados para os jovens como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) preconizado pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 e Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE instituído pela Lei nº 10.748/2003.

Uma medida do governo Lula que merece destaque, atendendo a pressão de setores educacionais da sociedade civil, foi o decreto nº 5154/04 (BRASIL, 2004), transformado posteriormente na Lei nº 11.741/08, que revogou o decreto nº 2208/97 (BRASIL, 1997), permitindo a forma “integrada” entre ensino médio e educação profissional (art. 4º, § 1º, I). Tal preposição viabilizou programas como Programa de Ensino Médio Integrado e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Em que pese o avanço parcial do decreto, é importante mencionar suas limitações como o reduzido número de matrículas no ensino médio integrado a educação profissional. Em 2010 foram registradas 215.718 matrículas nessa modalidade, que representam apenas 2,5% do total das matrículas no ensino médio regular. Além disso, a reintegração proposta no decreto não é obrigatória: “[...] trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação” (CIAVATTA, 2005, p. 102).

Outro marco do primeiro mandato do governo Lula foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, que atribui nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Tal premissa foi regulamentada pela Medida Provisória nº 339, de 28/12/2006, e

convertida na Lei nº. 11.494, de 20/06/2007. O FUNDEB amplia o FUNDEF ao garantir um financiamento específico para todas as etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No segundo mandato do então presidente Lula da Silva, o MEC lançou, em 24 de abril 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com mais de 40 programas voltados para a educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades – e à educação superior. Um dos objetivos do programa era fortalecer a cooperação entre os entes federados: a União, os estados e os municípios. Afim de identificar as mazelas que interferem na qualidade da educação básica o PDE criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB visa medir o desempenho dos sistemas escolares estabelecendo uma escala 0 a 10. Elaborado pelo INEP, o índice estabelece uma meta para ser atingida até 2022 pela educação básica no país: a média 6. A fixação dessa meta visa se equiparar ao resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) (OLIVEIRA, 2009b, p. 260).

Para Ferreira (2009), as políticas educacionais no governo Lula, como empreendidas pelo seu governo antecessor, mantém ações descentralizadas e a transferência de responsabilidades do serviço social para as instâncias locais. Em suas palavras:

Conclui que as políticas educacionais empreendidas por FHC fomentada por ações descentralizadas em todos os níveis transferindo para as unidades federativas (escolas e trabalhadores da educação) as responsabilidades com a oferta do serviço social. Essa tendência continuou no governo Lula de forma mais sistemática porque foram construídos instrumentos gerenciais e adotadas práticas políticas de convencimento dos governantes estaduais e municipais para a adesão ao “compromisso todos pela educação” de forma mais competente que seu antecessor (FERREIRA, 2009, p. 263).

A autora aponta que as políticas educacionais empreendidas nesse contexto “[...] revelam que convivemos com a tradicional política de governos que buscam driblar os conflitos mundiais e nacional sob a lógica hegemônica do capital” (FERREIRA, 2009, p. 266). Um exemplo disso é que o PDE foi articulado tendo como eixo condutor um documento elaborado por um grupo empresarial que se reuniu para discutir sobre a educação no país.

Apesar da gestão do governo Lula abrir espaço para grupos empresariais influenciarem na direção das políticas educacionais do país, Gentili e Oliveira (2013, p. 262) apontam que em relação ao seu predecessor, o governo potencializou um amplo espaço de diálogo entre o governo e a sociedade civil. Nesse sentido, houve a instituição de grupos de trabalho no âmbito do MEC, envolvendo um conjunto de entidades diretamente interessadas em assuntos específicos, a fim de discutir as políticas antes de implementá-las; a constituição de Comitês de Governança em que a representação da sociedade organizada estava garantida para monitorar uma determinada ação política; e a realização da Conferência Nacional de Educação (Conae¹²) são alguns exemplos desse canal de diálogo.

Um marco da gestão do então presidente no que se refere às políticas educacionais voltadas para a educação básica foi a EC nº 59 de 11 de novembro de 2009, que altera os incisos I e VII do art. 208 de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Ademais, acrescenta § 3º ao art. 76 do ADCT para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal. A DRU foi criada em 1994 com o nome de Fundo Social de Emergência, e permite à União retirar da área educacional 20% dos recursos que, pela Constituição Federal, teriam que ser destinados ao setor. A partir da Emenda, a alíquota que era de 20% cai para 12,5% no exercício de 2009 e 5% em 2010, até que em 2011 não haverá mais a incidência da DRU na educação. Esta prerrogativa garante mais recursos financeiros para a educação básica.

A Lei nº 12.061/2009 altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art.10º da LDB e assegura o acesso de todos os interessados ao ensino médio. Tal premissa reconhece esta etapa da educação básica como direito subjetivo, garantindo um

¹² A CONAE foi um espaço de participação de setores ligados à educação brasileira nos seus distintos níveis, modalidades, interesses e finalidades, da educação infantil à pós-graduação. A conferência foi precedida de conferências municipais e intermunicipais, estaduais e distrital, que com base em um documento referencial orientaram o debate sobre a agenda da educação brasileira para um período de dez anos. Com o tema “Construindo um sistema nacional articulado de educação: Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação”, unificou diferentes setores em torno de uma agenda para a educação brasileira que respondesse às expectativas da sociedade (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 262).

avanço na democratização do acesso ao nível médio. Por conseguinte, com a nova legislação o Estado tem o dever de garantir a universalização do ensino médio gratuito, e não apenas uma progressiva extensão da obrigatoriedade, como previa a lei anterior.

Outra política da gestão do presidente Lula foram as alterações feitas no ENEM, através da Portaria n. 109/2009. Nesse sentido o ENEM assume as seguintes funções: a) avaliação sistêmica, ao subsidiar a formulação de políticas públicas; b) avaliação certificatória, ao aferir conhecimentos para aqueles que estavam fora da escola; c) avaliação classificatória, em relação ao acesso ao ensino superior, ao difundir-se como mecanismo de seleção entre as instituições de ensino superior, articulado agora também ao Sistema Unificado de Seleção (SISU) (MOEHLECKE, 2012, p. 46). Essas alterações impactam a dinâmica escolar em aspectos como o trabalho docente e currículo.

Afim de amenizar as debilidades históricas do ensino médio o MEC lança, através da portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). O principal objetivo dessa política é:

[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea (MEC, 2009).

O PROEMI integra as ações do PDE como estratégia do governo em busca do redesenho dos currículos de Ensino Médio. O programa possui um documento base que visa orientar os sistemas de ensino e as escolas para a formulação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC), em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) e com as diretrizes para a educação das populações do campo, quilombolas e indígenas, considerando ainda as bases legais constituídas pelos respectivos Sistemas de Ensino (MEC, 2013).

A adesão ao programa estabelece um movimento de cooperação entre os entes federados, cabendo ao MEC o apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e respectivas escolas. Em 2012 a SEDU do ES aderiu ao programa em

36 escolas. Em 2014, esse número aumentou, pois do total das 287 escolas de ensino médio no estado, 195 implementaram o programa.

O programa visa aumentar a carga horária do aluno na escola a partir de um currículo atrativo contemplando as culturas juvenis e valorizando as diversidades culturais presentes no espaço escolar. Ainda, em consenso com as DCNEM atuais e visando superar uma formação estritamente profissionalizante visa estimular novas formas de organização das disciplinas articulando os seguintes eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. O PROEMI tem como proposta suplantar um ensino médio utilitarista e pragmático, visando uma formação humana integral.

No primeiro ano de gestão da presidente Dilma o MEC lança, por meio da Lei nº 12.513 de 26/10/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com a finalidade principal de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país” (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2011). O programa pretendia criar 8 milhões de vagas até 2014 para a qualificação técnica e profissional de trabalhadores e de alunos do ensino médio, intensificando a expansão e interiorização das redes federal, estadual e privada, a democratização da oferta aos alunos da Rede Pública e a melhoria da qualidade do Ensino Médio Público (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2012).

Ferreira (2011, p. 521) destaca que o crescimento da oferta educacional profissional mostra a perspectiva do governo em vincular a questão do emprego/desemprego como um problema de qualificação do trabalhador, negligenciando a quantidade dos postos de trabalho gerados pelo mundo produtivo.

Outra medida governamental voltada para o nível médio foi a instituição, através da Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013, do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). O PNEM “[...] representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito” (MEC, 2013).

As ações estratégicas do PNEM são, inicialmente, o redesenho curricular em desenvolvimento nas escolas por meio do PROEMI e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio, que teve início no primeiro semestre de 2014. De acordo com o Observatório do Ensino Médio as 27 unidades da federação aderiram à iniciativa, envolvendo 320 mil professores e coordenadores pedagógicos. Os cursos são ofertados por 52 universidades públicas que coordenam os processos nos estados. Afim de fomentar o incentivo a formação continuada os participantes recebem uma bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ao analisar as políticas educacionais na primeira década do século XXI, Ferreira (2011) chama atenção que os programas voltados para o ensino médio e profissional se orientam pela lógica da correlação de forças em que projetos de educação com perspectivas diferentes, e muitas vezes antagônicas, estão em disputa. No entanto, a autora não nega os avanços no campo educacional desse início de século. Em suas palavras:

Nesta primeira década do século XXI, observamos uma presença mais efetiva do Estado no campo da educação escolar tanto no aspecto legal quanto nas ações de expansão da rede pública do ensino, notadamente na etapa da educação infantil, no ensino médio e técnico. Ao mesmo tempo em que houve avanço no setor público (ainda que tímido, haja vista a dívida social), o setor privado também foi estimulado. Todavia, a presença do Estado (na forma e no conteúdo) precisa ser explicada e relacionada com a perspectiva de desenvolvimento do Brasil para uma análise crítica sobre a função social da educação escolar no cenário pós-industrial (FERREIRA, 2011, p. 524).

A aprovação do Plano Nacional de Educação¹³ (PNE- Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014) trouxe novas perspectivas para os rumos da educação básica e superior no país. A partir de um amplo debate entre representantes da sociedade civil e do governo, a CONAE de 2010 delibera algumas das 20 metas que vão orientar a educação nacional no decênio 2014-2024.

3.2.1 As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: um campo de potencialidades

Em julho de 2010, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (parecer CNE/CEB nº 7/2010 e

¹³ O PNE estava previsto para ser implementado durante o decênio 2011-2020. Todavia, o plano não foi aprovado pelo Congresso Nacional no período proposto, sendo sua vigência alterada para o decênio 2014-2024.

resolução CNE/CEB nº 4/2010). Em maio de 2011 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas especificamente para o ensino médio são aprovadas (parecer CNE/CEB nº 5/2011 e resolução CNE/CEB nº 2/2012).

O parecer 05/2011 reitera que o ensino médio é a etapa final da educação básica e sinaliza a necessidade de uma base unitária sobre a qual pode se assentar diversas possibilidades. Ademais, assenta-se no reconhecimento de conferir outra dinâmica a organização curricular do ensino médio visando a ressignificação dos saberes escolares de modo que seja garantida a qualidade e a ampliação da permanência dos jovens na escola. Desse modo, as proposições das DCNEM-2011 pontuam as seguintes questões: ensino médio com qualidade social; educação como direito social; as singularidades do ensino médio noturno, da educação de jovens e adultos, dos quilombolas, indígenas e do campo e dos estudantes da educação especial; a valorização das necessidades e demandas das juventudes que frequentam o espaço escolar.

As diretrizes indicam que a função social do ensino médio está para além da mera formação profissional e que deve se pautar na construção da cidadania:

É preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2011).

Diante da realidade do ensino médio, as diretrizes indicam cinco pressupostos para um nível médio de qualidade social: trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; direitos humanos como princípio norteador; sustentabilidade ambiental como meta universal. Desse modo, as diretrizes conferem uma identidade ao ensino médio ao indicar que esta etapa de oriente pela busca de uma formação humana integral a partir da articulação dos eixos: trabalho, cultura, ciência e tecnologia. As DCNEM apresentam, portanto, possibilidades para se pensar a construção de um ensino médio que ultrapasse seu caráter meramente imediato, utilitarista e pragmático. E que conduza os jovens a uma formação crítica e atrelada a vida.

Diante da realidade histórica do país, caracterizado por práticas sociais e educacionais excludentes, urge pensar na construção de um sistema educacional que propicie uma formação direcionada para a reflexão e a crítica. Por conseguinte, é necessário um projeto educacional que possibilite ao “[...] indivíduo tornar-se autônomo – intelectual e moralmente –, ou seja, ser capaz de interpretar as condições históricoculturais da sociedade em que vive de forma crítica e reflexiva, impondo autonomia a suas próprias ações e pensamentos” (SILVA, 2013, p. 71). Tal proposição pode se tornar viável ou não a partir das diretrizes curriculares, isto é, da definição das disciplinas, dos conhecimentos, do tratamento metodológico a eles conferidos, dos processos avaliativos, etc. Destarte, as práticas que conferem materialidade a determinado projeto educativo (SILVA, 2013).

Em seus estudos, Gramsci (1973) traz reflexões fundamentais acerca do princípio educativo do ensino médio. O autor parte da crítica ao modelo educacional instituído na Itália entre 1922 e 1923, que previa um ensino clássico voltado para os filhos da elite e o Ensino Técnico dirigido para os filhos da classe operária. Não obstante o contexto sócio-histórico de suas análises, as discussões propostas pelo autor são atuais e pertinentes.

De acordo com Gramsci (1973), a divisão do ensino reflete a concepção da sociedade dividida em classes sociais e contribui para perpetuar a reprodução da sociedade classista. O ensino técnico, meramente manual e reservado aos operários, buscava formar mão de obra para atender às necessidades do desenvolvimento industrial da época. Por outro lado, a formação científica e humanista com o intuito de formar dirigentes era garantida aos filhos das elites.

O autor frisa que o caráter antidemocrático das escolas não se dá devido ao conteúdo das mesmas, mas ao ensino diferenciado de acordo com a classe social.

Em suas palavras:

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada a formar a nova geração dos grupos dirigentes: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social da escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir essa trama, deve-se evitar a multiplicação dos tipos de escolas profissionais, criando um tipo de escola única (GRAMSCI, 1978, p. 136).

Sob essa realidade Gramsci propõe a criação de uma escola única ou unitária. A escola única visa a uma formação integral de cultura geral humanística “no sentido amplo e não somente no sentido tradicional” (MANACORDA, 1990, p. 158) para todos jovens sem distinção social. Nesse sentido, esta escola deve ter um caráter desinteressado, isto é, uma formação que não visse somente a interesses imediatos, pragmáticos e utilitaristas, ora voltada para o mercado de trabalho ora para o vestibular. Assim, o estudo desinteressado:

[...] não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que instrutivo, isto é, rico de noções concretas. Na escola atual, graças a crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem verifica-se um processo de degenerescência: as escolas de tipo profissional, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos tomam a frente da escola formativa, desinteressada. Esse tipo de escola é destinada a perpetuar as diferenças sociais (GRAMSCI, 1978, p. 136)

A organização da escola unitária toma como referência a escola clássica da Itália composta por quatro níveis: elementar, ginásio, liceu e universidade, sendo que em estudos posteriores o autor fala ainda da escola elementar e média (ginásio-liceu). Os três primeiros níveis constituem a escola única, de modo que aos 15 e 16 anos os jovens já teriam cumprido esta etapa (MANACORDA, 1990, p. 159).

Para o funcionamento desse tipo de escola é necessário um grande investimento financeiro do Estado devido à ampliação que ela teria em relação às edificações, material didático e corpo docente. A proposta é que a escola unitária funcionasse como escola-internato com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, laboratórios, salas adaptadas para o trabalho de seminário, etc. (MANACORDA, 1990).

Em relação aos conteúdos e métodos da escola elementar, Gramsci (*apud* MANACORDA, 1990) ressalta:

[...] dogmaticamente (sempre de forma relativa) os primeiros elementos da nova concepção do mundo, lutando contra as concepções do homem dadas pelo ambiente tradicional (folclore em toda a sua extensão), além, naturalmente, dos instrumentos primordiais da cultura: ler, escrever, fazer contas, noções de geografia e história, direitos e deveres (isto é, as primeiras noções sobre o Estado e a sociedade) (GRAMSCI *Apud* MANACORDA, 1990, p.19).

Gramsci (1978, p.124) atribui grande importância ao princípio pedagógico específico do ensino médio enquanto uma fase primordial no processo de formação intelectual

dos indivíduos. O autor destaca a necessidade de distinguir na educação o “antes e depois da puberdade”. Destarte, o liceu, a escola na qual os jovens ingressam “imediatamente após a crise da puberdade”, é considerada a fase transitória mais importante no processo de formação da auto-disciplina intelectual e autonomia moral que são os “valores fundamentais do humanismo”.

De acordo com Manacorda (1990, p. 160), o autor não se prende à concepção tradicional do humanismo, mas ressalta os valores da disciplina intelectual e moral, que se opõem ao autodidatismo e a licenciosidade e estão identificados com a concepção de uma cultura e de um modo de vida modernos. Por conseguinte, é na escola média que deve começar o estudo do método científico criativo e não apenas receptivo. Desse modo:

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola e não deve mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora” (GRAMSCI, 1978, p. 124).

A escola unitária é uma escola ativa. Contudo, a escola criadora é o coroamento da escola ativa. Assim sendo, na primeira fase escolar, ou seja, da escola elementar, tende-se a disciplinar, nivelar e criar um certo conformismo. E na escola criadora tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. O autor indica que a escola unitária não significa escola de ‘criadores e inventores’, “[...] ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento que obrigue a inovação e a originalidade a todo custo” (GRAMSCI, 1978, p. 124). Nesse contexto, a aprendizagem ocorre devido a um esforço espontâneo e autônomo do jovem para quem o professor tem a função de guia.

Nosella (2011, p. 1061) destaca que a tese defendida por Gramsci sobre a ideia do trânsito da heteronímia escolar (ensino fundamental) para a autonomia intelectual e moral (ensino médio) é a aplicação pedagógica do que Marx aborda sobre a passagem do reino da necessidade ao da liberdade. Gramsci (apud NOSELLA, 2011, p. 1061) adverte, porém, que a proposição de Karl Marx da passagem do reino da necessidade ao da liberdade deve ser analisada e elaborada com muita atenção:

Com efeito, para a filosofia da práxis, não existe, a não ser ideológica e metafisicamente, um momento histórico de pura liberdade ou de autonomia absoluta. Existe, concretamente, a luta cotidiana do ser humano para ampliar o espaço da liberdade e da autonomia. À luz desta visão filosófica, compreende-se a preocupação de Gramsci para com a fase escolar do ensino médio, por este representar o momento catártico mais delicado e importante na vida da pessoa, quando desabrocha o valor da autonomia que é a liberdade de se posicionar (NOSELLA, 2011, p. 1061).

Gramsci destaca a ideia de indefinição natural dos jovens que estão em busca de autonomia, identidade pessoal e inserção social. Assim sendo, cabe ao ensino médio contribuir na tarefa de ajudá-los a descobrir suas identidades em várias dimensões, a partir de uma formação omnilateral. Nosella (2011, p. 1061) pontua que formação omnilateral ou integral não significa saber fazer um pouco de tudo ou conhecer todos os fundamentos científicos dos ramos da tecnologia, todavia “[...] saber fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea [...]”. Sobre a formação omnilateral, Manacorda (2007) salienta:

Diante das experiências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para si mesmo, mas também para entrar na sociedade, se não com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, isto é, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura. (MANACORDA, 2007, p. 21)

O fundamento da escola unitária é o trabalho como princípio educativo. Diante do reconhecimento das novas formas de relação entre ciência e trabalho na indústria moderna, Gramsci destaca o surgimento do intelectual¹⁴ moderno, cuja formação se dá através da interação entre o trabalho técnico (manual-prático) e o trabalho intelectual. Sob essa perspectiva, em que o trabalho instrumental não está dissociado do trabalho intelectual, a escola deve fundamentar seu projeto pedagógico a partir do trabalho como princípio educativo: “[...] o trabalho enquanto atividade teórico-prática responsável pela transformação da ordem natural em ordem social” (KUENZER, 1997, p. 125).

De acordo com Saviani (1989), o trabalho pode ser considerado princípio educativo a partir e três significados:

¹⁴ Gramsci (2006, p. 18) destaca que o operário não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual, mas por este trabalho em determinadas condições e relações sociais. Daí que o autor ressalta que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”.

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo [...] Finalmente, o trabalho é princípio educativo [...] à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1989, p. 42).

A concepção pedagógica do ensino médio fundamentada no trabalho como princípio educativo perpassa pela articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Essa conexão se dá através do método de pensar e compreender a construção das determinações dos fenômenos da natureza e da vida social, cultural e política. Frigotto (2004, p. 59) destaca que esse entendimento deve formular as seguintes questões: como se produz a realidade? Como se produzem o ser humano, a sociedade, a política, a história?

Por conseguinte, para a construção de um ensino médio unitário que busca superar a dualidade entre uma formação profissionalizante e formação básica, o trabalho¹⁵ deve ser apreendido no seu aspecto ontológico e histórico. A perspectiva ontológica está ligada ao trabalho como práxis humana, logo, “[...] como a formação pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos” (RAMOS, 2004, p. 46). Em seu aspecto histórico, o trabalho é compreendido em sua dimensão econômica e produtiva, de modo que se explicita as dimensões que o trabalho assume na sociedade capitalista, isto é, o trabalho assalariado.

A concepção de ciência se refere aos “[...] conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais” (RAMOS, 2004, p. 47). Por conseguinte, a ciência assenta-se em métodos que permite a transmissão para diferentes gerações, contudo também pode

¹⁵ Sobre o aspecto ontológico do trabalho Saviani (2007, p. 154) destaca: “[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico”.

e deve ser questionada e avançar num movimento de construção de novos conhecimentos. Aliado à ideia de ciência, a tecnologia deve ser pensada como a materialização dos conhecimentos historicamente produzidos. A tecnologia, portanto, é a mediação entre a ciência enquanto desvelamento da realidade e a produção como intervenção no real.

Em busca de um princípio pedagógico do ensino médio que se fundamente no método de estudo e pesquisa, torna-se imprescindível o fortalecimento da relação entre o ensino e pesquisa, de maneira que contribua na construção da autonomia intelectual dos indivíduos. Ademais, que possa fortalecer também:

[...] o desenvolvimento da capacidade de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (SILVA, 2013, p. 76).

Em síntese, compartilhamos a ideia de Ramos (2004, p. 41) de que é necessário definir uma identidade do ensino médio a partir de um projeto que, embora seja unitário em seus princípios e objetivos, possibilite uma formação que contemple as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem - jovens e adultos- reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam a etapa média da educação básica.

Para Frigotto (2004, p. 64), a viabilidade de um ensino médio unitário depende, também, do professor e de suas condições objetivas e subjetivas de trabalho. Desse modo aspectos como a formação dos docentes, sua postura diante dos sujeitos, sua realidade econômico-social, cultural e a concepção de conhecimento na qual se formou e se educa permanentemente são relevantes nesse processo.

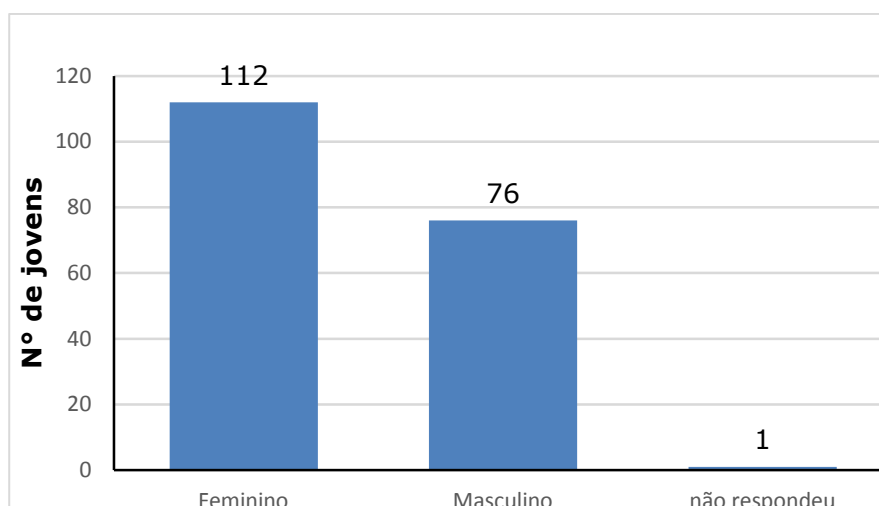
CAPÍTULO 4. JUVENTUDES E ESCOLA

Este capítulo visa apresentar e discutir o perfil sociocultural dos jovens alunos que responderam os questionários e analisar a percepção dos sujeitos em relação à escola.

4.1 PERFIL SOCIOCULTURAL DOS JOVENS

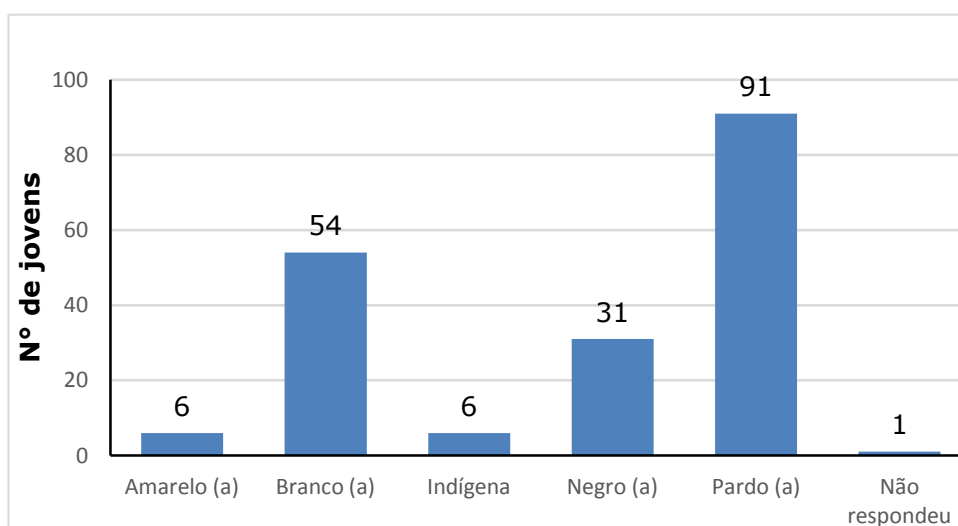
O gráfico dez (10) apresenta o gênero dos jovens. Os dados revelam que 59% são do gênero feminino e 40% masculino, sendo que um jovem não respondeu.

Gráfico 10 - Gênero dos jovens



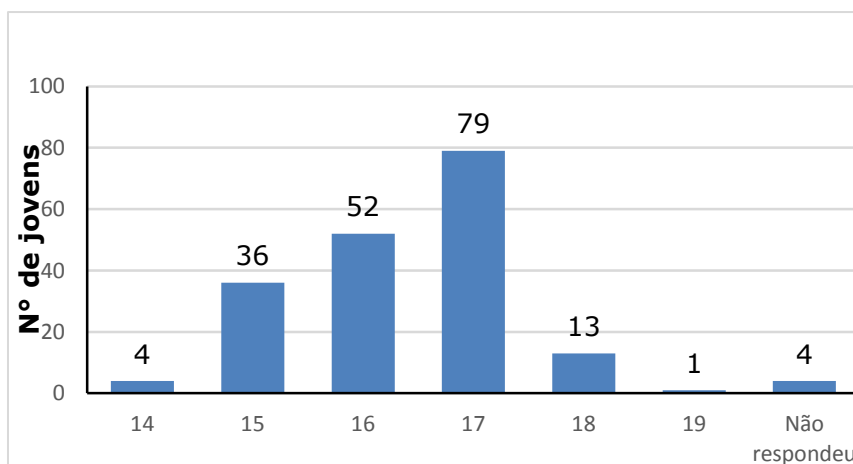
O gráfico onze (11) aponta a cor/raça dos jovens. Assim, 28% se denominam brancos; 16% se denominam negros; 48% se denominam pardos; 3% se denominam amarelos; 3% se denominam indígenas e um não respondeu.

Gráfico 11 - Cor/ raça dos jovens



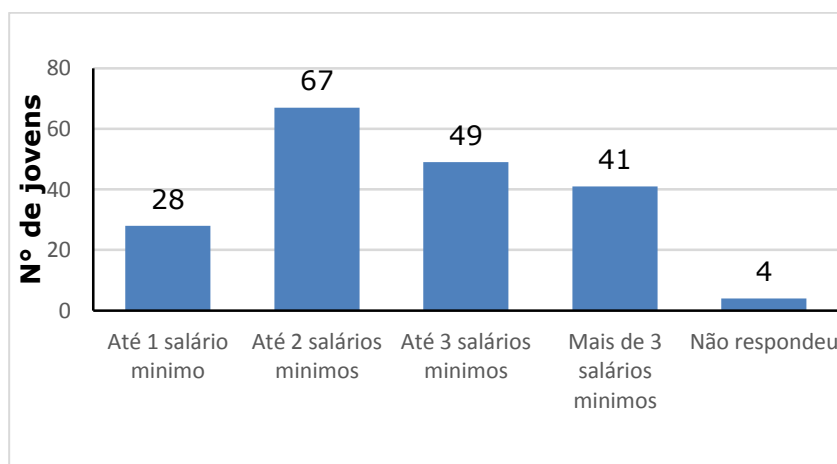
O gráfico doze (12) diz respeito à idade dos jovens. Portanto, 41% têm 17 anos; 27% possuem 16 anos; 19% possuem 15 anos; 6% têm 18 anos; 2% possuem 14 anos; um jovem tem 19 anos e quatro não responderam.

Gráfico 12 - Idade dos Jovens



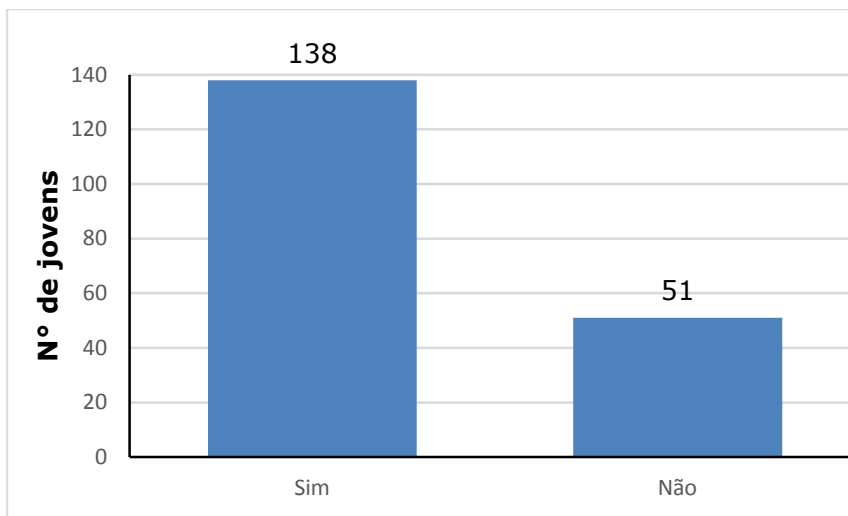
O gráfico treze (13) aponta a renda familiar estimada dos jovens. Os dados indicam que 35% recebem até dois salários mínimos; 25% recebem até três salários; 21% mais de três salários; 14% até um salário e quatro jovens não responderam.

Gráfico 13 - Renda familiar estimada



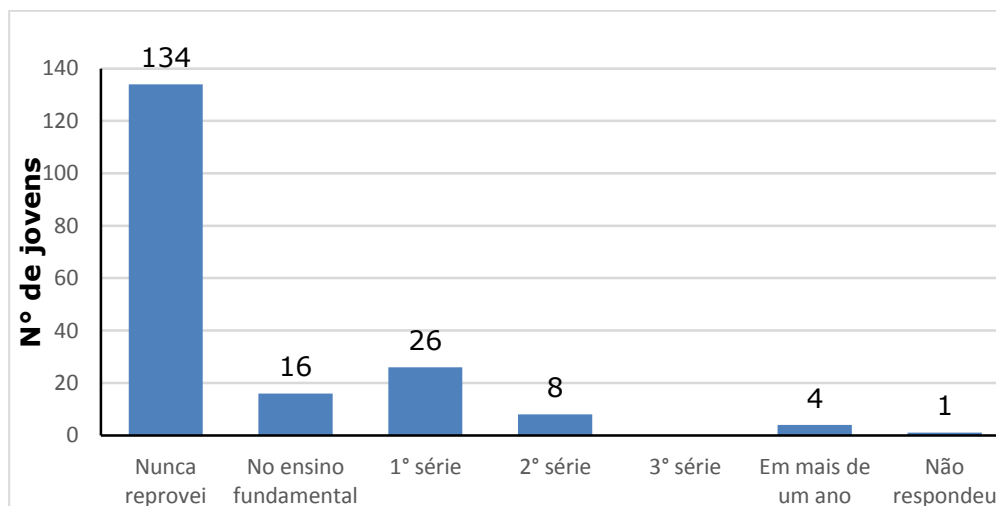
O gráfico quatorze (14) enuncia se os jovens sempre estudaram em escola pública ou não. Nesse sentido, 73% responderam que sempre estudaram em escola pública e 27% não estudaram sempre em escola pública.

Gráfico 14 - Sempre estudou em escola pública?



O gráfico quinze (15) indica se os jovens já reprovaram ou não. Os dados apontam que 70,90% dos jovens nunca reprovaram; 8,47% reprovaram no ensino fundamental; 13,76% na 1ª série; 4,23% na 2ª série; 2,12% reprovaram em mais de um ano e um jovem não respondeu.

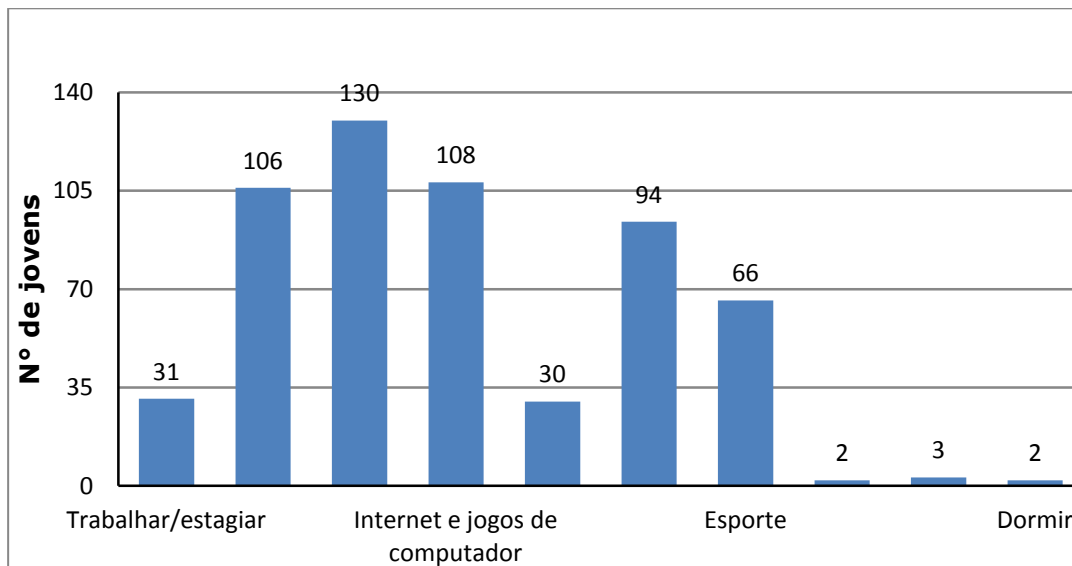
Gráfico 15 - Você já reprovou?



O gráfico dezesseis (16) enuncia quais atividades os jovens fazem quando não estão na escola. Os dados indicam que 68,78% utilizam o tempo extraescolar para estudar; 56,08% para lazer e cultura; 57,14% na internet e jogos de computadores; 49,74% para afazeres domésticos; 34,92% para esportes; 15,87% para fazer cursos

profissionalizantes; 16,40% para trabalhar/estagiar; 1,59% para fazer cursos de idiomas; 1,06% para ir à igreja e 1,06% para dormir.

Gráfico 16 - Você utiliza o tempo que não está na escola para:



O gráfico dezessete (17) aponta que 95,77% dos jovens alunos têm acesso à internet e 4,23% não têm acesso. O gráfico 18 pontua que 33,33% dos jovens alunos passam em média 07 horas por dia conectados a internet; 28,81% passam 04 horas; 22,75% passam 02 horas; 17,46% passam 06 horas; 02 jovens passam no máximo 02 horas e 03 não responderam.

Gráfico 17 - Você tem acesso à internet em casa?

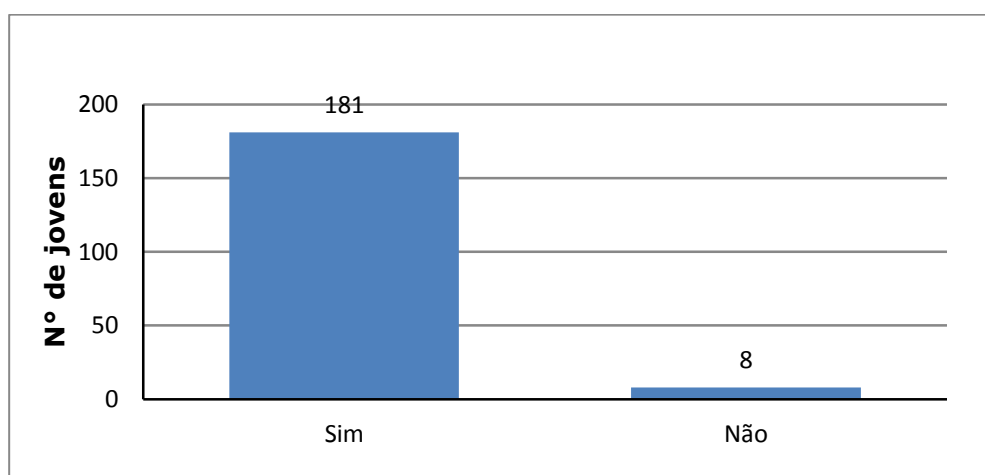
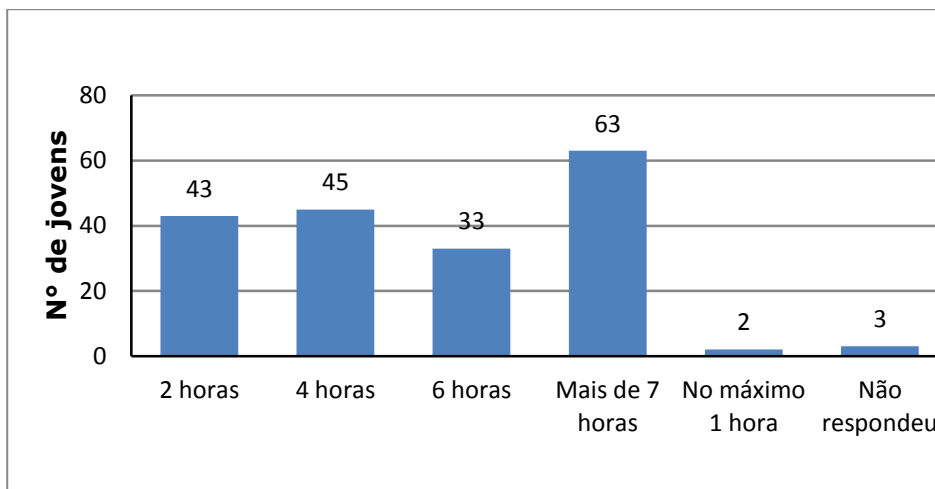


Gráfico 18 - Em média, quanto tempo por dia você passa conectado (a) a internet?



Os jovens criam e produzem suas representações a partir de códigos e signos da sociedade contemporânea, advindos do seu meio social e cultural, da internet, da TV, do universo sonoro e visual, dentre outros. Há, portanto, uma imensa variedade de informações, comunicação e imagens com características simbólicas e de consumo que são os grandes indutores de experiências estéticas. Sendo assim, definem o modo como os jovens pensam, agem e refletem os seus interesses. O acesso a uma infinidade de informações não garante que eles exerçam uma análise crítica, articulada e relacional com outras vivências. Daí a necessidade da escola enquanto mediadora visando aprofundar, consolidar e potencializar ainda mais essas referências (VIANA, 2014, p. 258).

O segmento juvenil é um grupo que interage crescentemente com as tecnologias. Portanto, as tecnologias digitais são um importante elemento constitutivo da cultura juvenil. A intensa presença das tecnologias do espaço escolar e a presença cada vez mais frequente da juventude que interage com as tecnologias têm inquietado os docentes (SALES, 2014, p. 235).

O autor destaca que a exigência por tecnologias digitais tem a força de um imperativo, é como se fosse uma obrigatoriedade da sociedade contemporânea. Desse modo, as tecnologias digitais são vistas como se fossem a salvação para a instituição escolar, sendo de certa forma endeusadas. Faz-se necessário, portanto, não endeusar e nem demonizar, mas ter uma postura crítica diante das novas

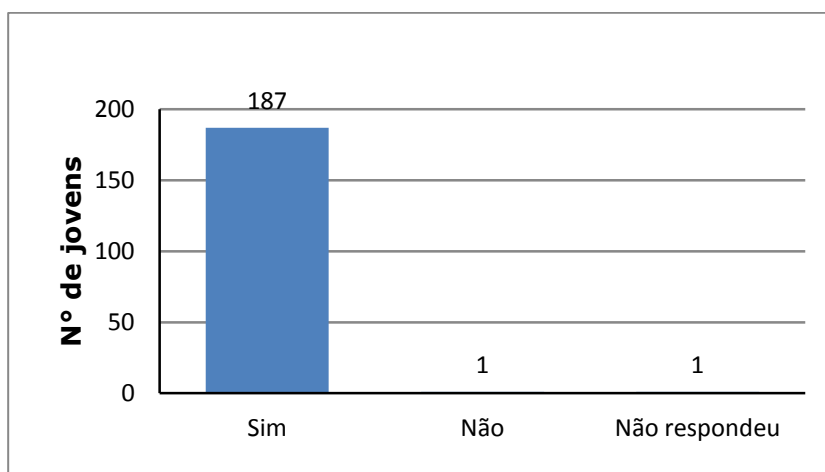
tecnologias, buscando caminhos para uma maior articulação com o cotidiano escolar. Em suas palavras:

Mas uma coisa é certa: as manifestações culturais juvenis, notadamente as que se fazem notar pelas mídias eletrônicas, podem e devem ser utilizadas como ferramentas que facilitam a interlocução e o diálogo entre os jovens, profissionais da educação e escola, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em comunidades de aprendizagens superadoras das tradicionais hierarquias de práticas e saberes ainda tão presentes nas instituições escolares (SALES, 2014, p. 243).

Nesse prisma, com essa perspectiva que visa compreender as transformações que as tecnologias digitais causam nas subjetividades e nos processos educativos, é possível enxergar a cibercultura, sobretudo as redes sociais da internet, como um espaço ambíguo, mas também potencialmente educativo. Assim, “os jovens são desafiados a fazerem uso seguro e crítico das novas tecnologias na perspectiva de dominar os instrumentos do conhecimento e não serem dominados pelas mesmas” (SALES, 2014, p. 244).

O gráfico dezenove (19) indica se a família considera os estudos dos jovens importantes. Nesse sentido, apenas um jovem aluno indica que a família não considera importante e um aluno não respondeu.

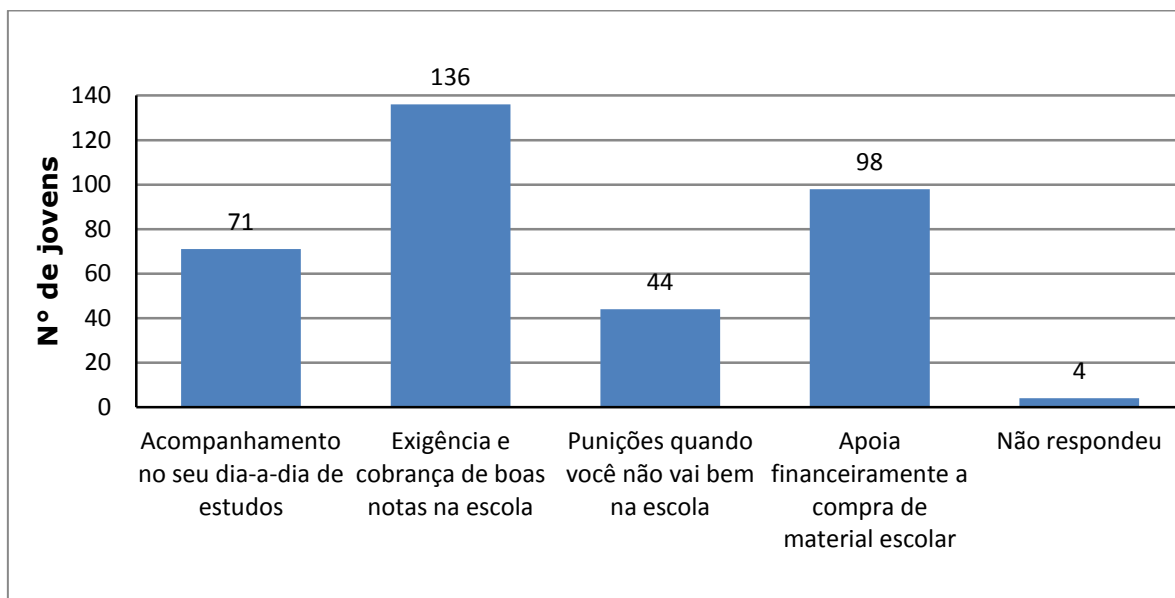
Gráfico 19 - A sua família considera seus estudos importante?



O gráfico vinte (20) aponta quais as reações da família em relação aos estudos dos jovens alunos. Desse modo, a gráfico mostra que 76,6% dos familiares exigem e cobram boas notas dos jovens; 51,85% apoiam financeiramente a compra de

materiais escolares; 37,57% acompanham o dia a dia dos estudos; 23,28% punem os jovens quando eles não saem bem na escola; 2,12% dos jovens alunos não responderam.

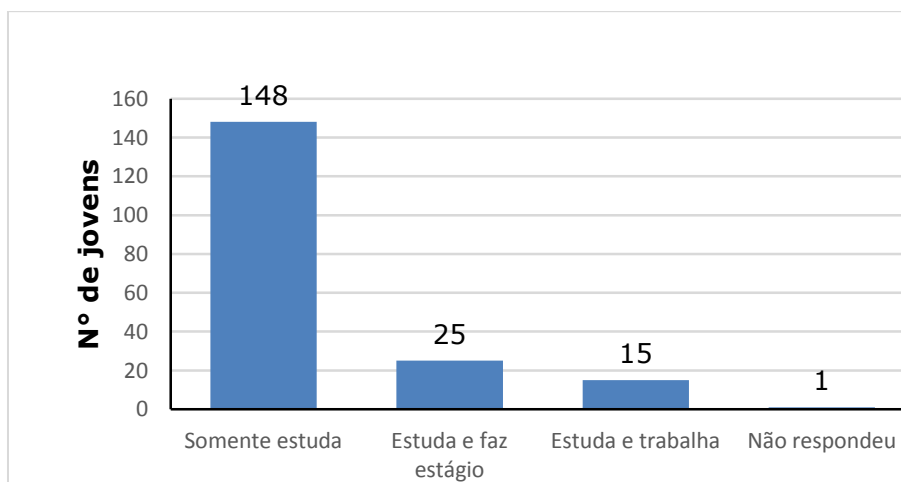
Gráfico 20 - Quais os tipos de reações de seus familiares em relação aos seus estudos?



4.1.1 Juventudes e trabalho

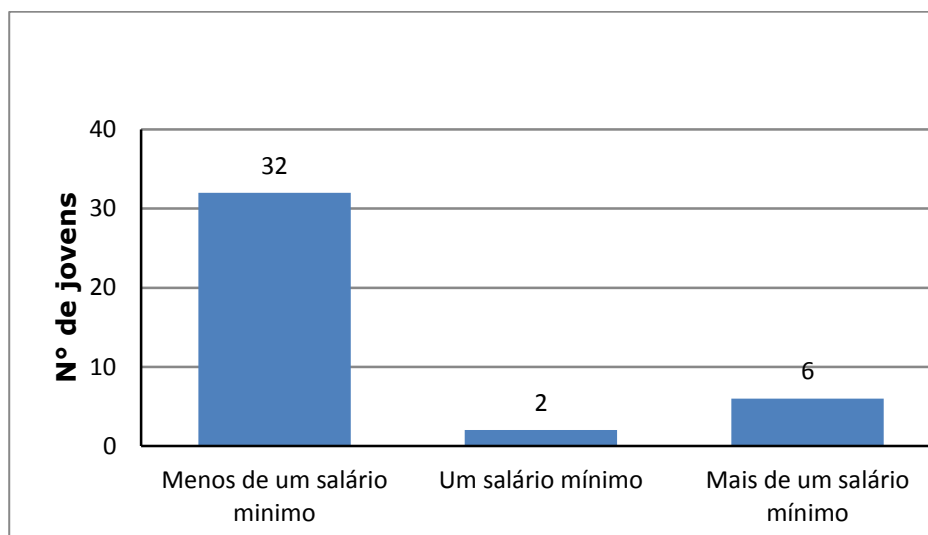
O gráfico vinte e um (21) aponta as atividades exercidas pelos jovens. Os dados revelam que 78,31% apenas estudam; 13,23% estudam e fazem estágio; 7,94% estudam e trabalham e um jovem não respondeu.

Gráfico 21 - Qual atividade que você exerce atualmente?



O gráfico vinte e dois (22) aponta a remuneração dos jovens que trabalham ou fazem estágio. Sendo assim, 80% dos jovens possuem remuneração mensal inferior a um salário mínimo; 15% recebem mais que um salário mínimo mensal e 5% recebem um salário mínimo.

Gráfico 22 - Se trabalha ou faz estágio, qual a sua remuneração mensal?



O arcabouço legal acerca do ensino médio no país reconhece que uma das funções dessa etapa da educação básica é a preparação para o mundo do trabalho. Logo, como aponta Corrochano (2014, p. 207), se a escola de nível médio não é apenas preparação para o trabalho, ela é, também, preparação para o trabalho. Todavia, quais os sentidos, os significados e as finalidades dessa preparação e a maneira de realizá-la nessa etapa de ensino são questões bastante discutidas pelos estudiosos da área. Dessa maneira “[...] de qual trabalho se fala? Qual o lugar do trabalho entre os jovens no Brasil? Qual o lugar do trabalho na escola média? Essas são algumas das questões para começar uma reflexão em torno de uma relação que se torna cada vez mais complexa” (CORROCHANO, 2014, p. 207).

O mundo do trabalho é uma dimensão fundamental na vida dos jovens. Se o trabalho não faz parte do presente desses jovens, apresenta-se como um projeto de futuro, e então surgem as indagações e dúvidas sobre o futuro profissional. Corrochano (2014, p. 206) destaca que nas últimas décadas o trabalho assalariado passou por significativas transformações. Vivenciamos um momento de incertezas na esfera trabalhista, em que se predomina a flexibilidade e os contratos

trabalhistas. Nessa perspectiva, os direitos trabalhistas são, muitas vezes, colocados em “xeque”. Noutras palavras:

Para quem consegue se manter em um emprego, o risco da demissão pode levar à submissão perante as exigências dos empregadores, o que pode significar baixos salários, longas jornadas de trabalho com número alto de horas extras e ritmos intensos. Para aqueles que não conseguem um emprego regular, novas formas de contrato passam a fazer parte de sua vida de trabalho: o trabalho temporário, que dura apenas algumas semanas ou meses do ano, o trabalho em tempo parcial, que pode ser realizado em algumas horas do dia ou da semana. Quando esses contratos são registrados em carteira de trabalho, alguns direitos trabalhistas são garantidos, mas persiste a incerteza em relação à permanência no trabalho e à construção de uma carreira (CORROCHANO, 2014, p. 2010).

Devido às diversas transformações na divisão social do trabalho, o mercado passa a exigir maior escolaridade e qualificação de uma parte dos trabalhadores. Isso não significa, no entanto, que podemos estabelecer uma relação linear entre maior nível de escolaridade e inserção no mercado de trabalho, visto que a distribuição dos empregos se realiza de modo seletivo e por meio de mecanismos que vão além da formação. Além disso, o aumento da escolaridade da população e a redução dos empregos faz com que a escolaridade seja um fator de seleção para os empregadores e estratégia dos sujeitos para conseguirem melhor lugar na fila do desemprego (CORROCHANO, 2014, p. 210). As falas dos jovens evidenciam que eles reconhecem essas questões:

E também a gente sabe que a atual situação em que o Brasil se encontra, tá complicada para todo mundo, e já pensou se você não estudar, não querer algo para sua vida, uma qualificação. Se tá difícil para as pessoas que tem algum qualificação conseguir um emprego, imagina para quem não tem. E se, Deus me livre guarde, continuar assim lá na frente vai ficar horrível. Então você, daqui pra frente as pessoas vão estar sempre se aprimorando mais e mais, os cargos vão estar mais concorridos, tudo, porque vai ficar pouco, ficar escasso, e você vai ter que ser sempre o bonzão (Jovem Aluna, 2ª série).

E acaba sendo que a pressão do ENEM fica maior e não só a pressão do ENEM, tem a pressão de você...porque ter uma faculdade hoje, não te garante um emprego, tem muitos universitários que terminam a faculdade e ficam desempregados...e tem a questão de você terminar a faculdade porque a faculdade já é difícil, principalmente alguns cursos que dependem muito mais de você. E depois disso você ainda tem que fazer um outro curso pra arrumar um emprego, fazer uma especialização, muitos precisam ter um idioma, e isso acaba aumentando ainda mais a pressão (Jovem Aluno, 2ª série).

Em que pese o aumento de empregos formais entre os jovens nos últimos anos, porém sob as condições já mencionadas anteriormente, o desemprego nesse

segmento permanece elevado quando comparado aos adultos. E o desemprego apresenta-se de forma diversa conforme a classes social, raça, gênero, níveis de escolaridade, dentre outros, desses jovens.

A autora supracitada sinaliza duas características fundamentais da relação entre trabalho e escola no Brasil e na América Latina: o ingresso precoce no mercado e a conciliação ou superposição de estudo e trabalho. Além disso, a busca por empregos entre o segmento juvenil não se deve, exclusivamente, a questões econômicas ligadas ao sustento. A busca por emprego relaciona-se, também, a demandas de maior independência, consumo de bens materiais e simbólicos e busca de realização pessoal.

Corrochano (2014, p. 220) aponta que, muitas vezes, a dificuldade que os jovens encontram para arrumar um trabalho e para se orientarem nesse contexto de incertezas faz com que atribuam a si mesmos a responsabilidade pelos fracassos. O depoimento da jovem aluna transcrito abaixo vai nessa direção:

E o meu medo maior é assim, apesar de saber o que eu quero, não conseguir fazer o que eu quero, não ser capaz de conseguir aquilo, e por querer aquilo a minha família toda já sabe: 'ah, ela quer ter aquela função, seguir esta profissão', ai você fica com aquilo psicologicamente, ai quando você vai conhecendo as coisas você pensa até em mudar para uma coisa mais fácil, só que como todo mundo já sabe que você quer aquilo, ai você vê que as pessoas são orgulhas só por você querer entendeu, e você pensar em voltar atrás você fica meio assim, bate até tristeza, sabe: 'ah, meu deus, e se eu não conseguir?', ai você sai como fracassado (Jovem Aluna, 1ª série).

Nesse contexto, a escola não pode negligenciar essa realidade vivida por muitos jovens. Portanto, qual é o seu papel da instituição nesse contexto? No geral, a escola de ensino médio contribui pouco na vida dos jovens para se pensar projetos de futuros relacionados à profissão.

A quantidade de jovens entre 15 e 17 anos que se dedicam apenas ao estudo aumentou no percurso de 10 anos, saindo de uma porcentagem de 51,5% em 2001, para 60,4%, em 2011. No entanto, como destaca Spósito e Souza (2014, p. 49), no mesmo período de 10 anos a quantidade de jovens entre 18 e 24 anos que apenas estudavam praticamente se manteve inalterado: 12,6% em 2001 e 11,6% em 2011.

À luz de tais considerações, as autoras salientam que em anos anteriores os jovens de nível médio podiam ser caracterizados a partir da condição de trabalhador-estudante, mas nos dias atuais “[...] observa-se a presença do estudante que será em breve trabalhador e, a médio prazo, um trabalhador-estudante se houver continuidade da trajetória escolar.” (SPÓSITO e SOUZA, 2014, p. 49). Tal premissa engendra novos desafios para as políticas educacionais de nível médio.

Sobre a relação entre a condição de estudante e trabalhador, a realidade do ES não diverge expressivamente na situação a nível nacional, como aponta a tabela 08.

Tabela 8 - Alocação do tempo dos jovens por faixa etária: ES, 2001 – 2011, %

2001	Só estuda	Trabalha e estuda	Só trabalha	Não trabalha e não estuda
15 a 17 anos	49,3	22,8	13,0	14,9
18 a 24 anos	15,4	14,4	48,2	22,1
25 a 29 anos	1,4	6,8	69,0	22,9
2011	Só estuda	Trabalha e estuda	Só trabalha	Não trabalha e não estuda
15 a 17 anos	63,3	21,7	8,2	6,8
18 a 24 anos	11,8	14,7	49,8	23,8
25 a 29 anos	2,7	7,4	70,3	19,6

Fonte: IBGE, PNAD 2001/2011.

Elaboração: Coordenação de Estudos Sociais – CES/IJSN.

De acordo com os dados acima, verifica-se que num período de 10 anos (2001-2011) o percentual de jovens de 15 a 17 anos que só estudava aumenta, passando de 49,3% em 2001 para 63,3% em 2011. No entanto, uma parcela significativa de

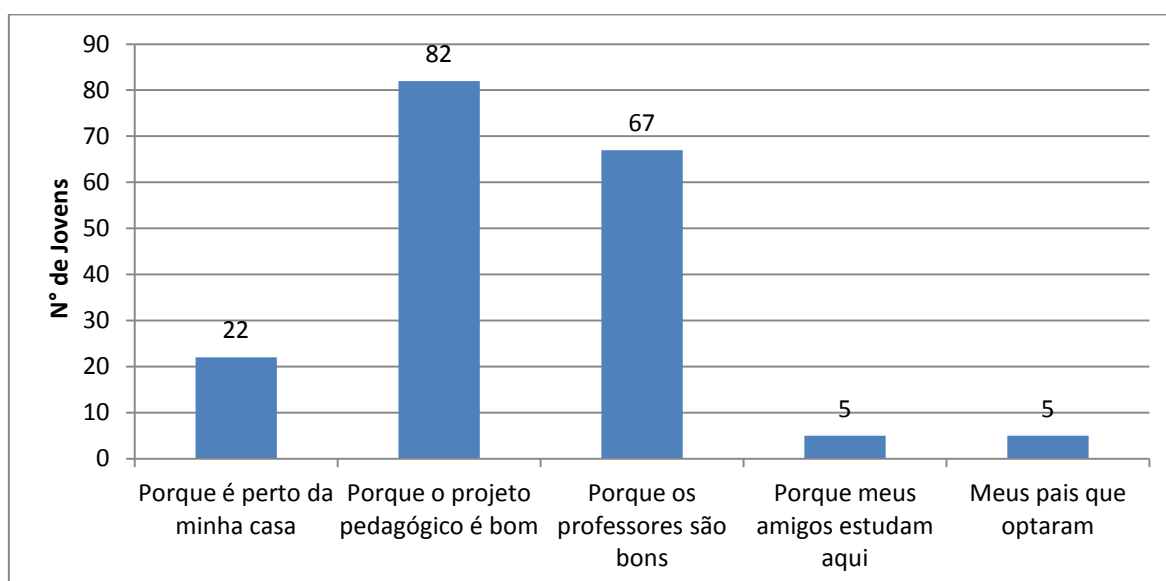
jovens na faixa etária de 15 a 17 anos (21,7%) ainda precisam conciliar frequência a escola e trabalho. Entre os jovens de 18 a 29 anos, nota-se que tanto em 2011 quanto em 2012 predomina-se a condição de trabalhador, sem alteração expressiva dos percentuais.

Conforme evidenciado acima, a realidade dos jovens alunos do CBM¹⁶ no que diz respeito à ocupação não vai ao encontro da tendência nacional e estadual, visto que são poucos os sujeitos que trabalham e estudam.

4.1.2 Por que os jovens escolheram estudar no CBM

O gráfico vinte e três (23) revela porque os jovens escolheram estudar no Clóvis Borges. Os dados indicam que 43,39% dos alunos escolheram estudar na escola porque o projeto pedagógico é bom; 35,45% porque os professores são bons; 11,64% porque é perto de suas casas; 2,65% porque os amigos estudam na instituição e 2,65% por opção dos pais.

Gráfico 23 - Por que você escolheu estudar nesta escola?



Devido à maioria das respostas apontarem que os jovens escolheram estudar na instituição porque o projeto pedagógico é bom e porque os professores são bons, duas questões que nortearam as rodas de conversas foram: quais são as características do projeto pedagógico da escola e o que define um professor bom.

¹⁶ Ao longo da análise utilizaremos, em alguns momentos, a abreviação CBM para expressar Clóvis Borges Miguel.

Em relação às características do projeto pedagógico, os jovens pontuaram, no geral, os seguintes elementos: interdisciplinaridades dos professores; preocupação com a formação do senso crítico; professores atenciosos com as demandas dos alunos; preparação e foco no ENEM; organização; o ensino é bom; rigidez. Alguns jovens também não sabiam responder o que era o projeto pedagógico. Na roda de conversa 04, quando fizemos essa pergunta, uma jovem retrucou: “Como assim? (Jovem aluna, 1ª série)”. Diante disso eu perguntei se eles sabiam o que era o projeto pedagógico e todos responderam: “Não”. Na roda de conversa 05 uma jovem respondeu: “Eu não sei nem se a gente sabe o que é projeto pedagógico. O que é o projeto pedagógico?” (Jovem aluna, 2ª série).

Nota-se que existe uma diversidade de respostas acerca das características do projeto pedagógico. A pedagoga sinaliza que os alunos não conhecem o documento propriamente dito, mas sabem que existe uma proposta. Destarte, os jovens apropriam-se do documento na sala de aula porque eles conhecem a dinâmica e o funcionamento da escola.

De acordo com a pedagoga, as principais características que norteiam o projeto pedagógico são:

[...] inserção de diálogo, de práticas dialógicas, de muita consideração a aprendizagem do aluno como sujeito mesmo, a integração curricular também [...] princípios mesmos que norteiam a ação docente, a ação pedagógica, a participação dos professores, dos alunos, o nível de exigência também, sempre a gente preza muito por isso (Pedagoga da escola).

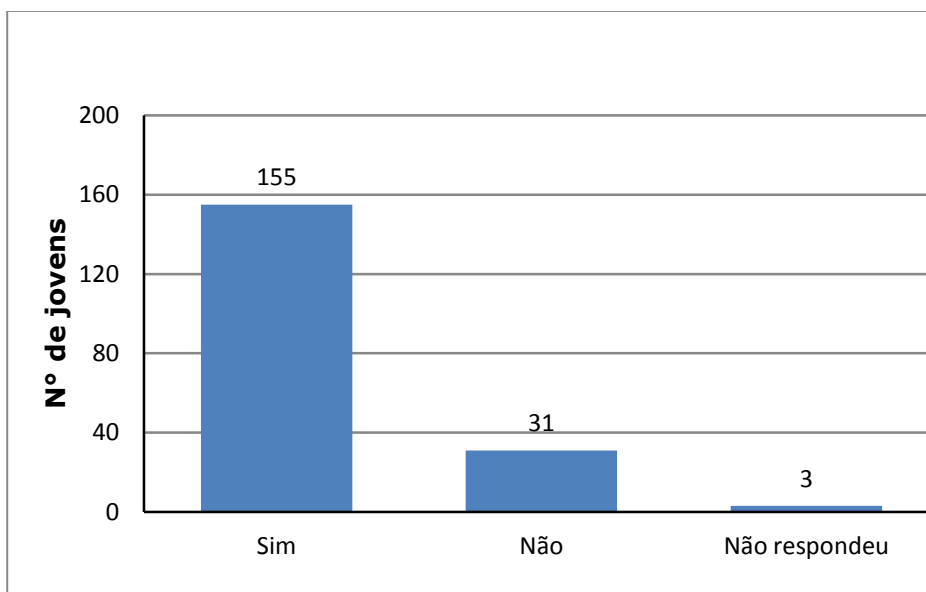
4.2 ESCOLA MODELO: APONTAMENTOS

Como já foi apontado, o CBM é considerado uma instituição tradicional e de reconhecimento no estado. Essa visão sobre a escola é compartilhada pelos professores, alunos e pedagoga. Os relatos dos sujeitos da pesquisa explicitam essa premissa: “[...] o CBM é uma das melhores escolas que a gente tem aqui no estado [...] (Jovem Aluna, 2ª série); “O CBM é bom, excelente escola, mas o chato é que eles fazem questão de esfregar na sua cara que é escola modelo, que daqui tem aluno que passa no IFES, que passa na UFES, passa no ENEM [...]” (Jovem Aluno, 2ª série); “Eu só vim pra essa escola porque todo mundo fala, não o Clóvis é o

melhor que tem, Clóvis é isso e aquilo. Então, todo mundo da minha família estudou aqui, aqui eu pensava pow lá é massa” (Jovem Aluna, 1ª série).

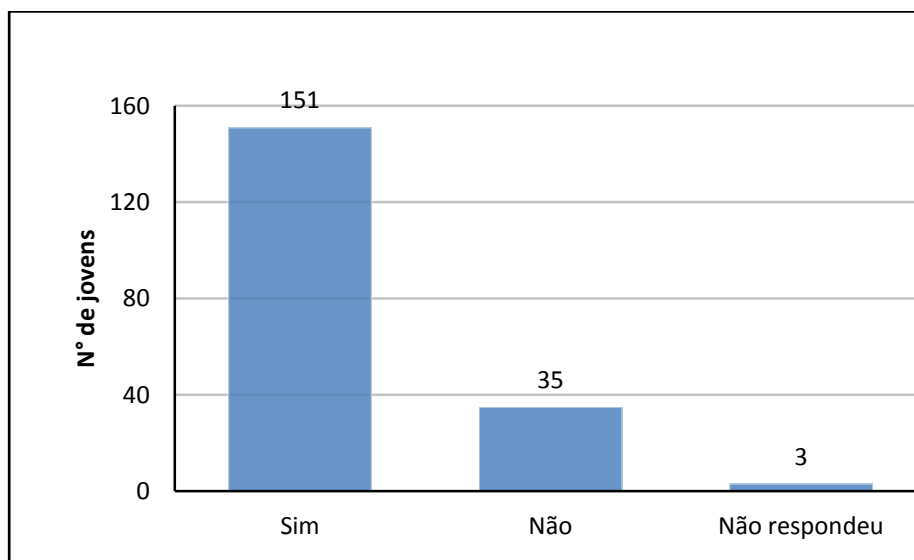
Quando perguntamos aos jovens alunos se eles estavam satisfeitos com a escola. 82,01% responderam que sim, 16,40% responderam que não e 03 não responderam, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 24 - Você está satisfeito (a) com a sua escola?



Junto a isso, o gráfico abaixo aponta que a maioria dos jovens alunos considera que a escola oferece condições de estudo de acordo com a necessidade dos jovens.

Gráfico 25 - Você acha que a escola oferece condições de estudo de acordo com a necessidade dos jovens?



Quando perguntamos a pedagoga porque a instituição é uma escola de referência, ela salienta que a instituição foi construindo ao longo dos anos uma organização que possibilitou esse reconhecimento hoje. Logo, dois apontamentos feitos por ela são fundamentais para que a instituição seja reconhecida: o nível de qualidade e comprometimento dos profissionais em todos os setores que trabalham na escola e a gestão forte, responsável e comprometida. Em suas palavras:

[...] não é toda escola que tem esse nível de profissional, quando eu falo em profissional eu falo em todos os segmentos da escola quer sejam da secretaria, da limpeza, da cozinha, professor, é uma escola que tem uma gestão forte, é outro dado importante, uma gestão presente, uma gestão forte, uma gestão atuante, comprometida, envolvida, muito responsável. E uma equipe de profissionais que adere, uma equipe de profissionais que sabendo desse nível de organização, de seriedade, de compromisso, querem também imprimir a mesma qualidade de trabalho (Pedagoga da escola).

A escola pesquisada é conhecida como uma das instituições estaduais públicas que mais aprova alunos no vestibular da UFES e que possui uma das melhores notas no ENEM. De acordo com informações da escola, no ano de 2014 e 2015 o CBM ficou na 6ª posição das escolas públicas estaduais com melhor pontuação na prova objetiva do exame. O jornal Gazeta online¹⁷ também divulgou o ranking das escolas com as melhores notas no exame no ano de 2014 que ratifica essa premissa.

No que concerne ao número¹⁸ de jovens alunos aprovados na UFES ou IFES a escola sinaliza que não sabe a quantidade exata de aprovações no ano de 2016. No entanto, a pedagoga destaca que nos últimos anos a média de aprovação nas instituições de ensino superior federal é de 50% dos jovens inscritos. Ela ressalta também que a escola se destaca em outras avaliações externas além do ENEM. Desse modo, a instituição ficou na 1ª posição no município de Serra no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)¹⁹ e 3ª posição das escolas públicas da Grande Vitória.

¹⁷ Disponível em: <http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2015/08/noticias/cidades/3904941-confira-o-ranking-com-as-notas-das-melhores-escolas-do-espírito-santo-no-enem.html>. Acesso em: 14/05/2016.

¹⁸ A pedagoga pontua que a escola não fez um levantamento dos alunos que foram aprovados na universidade e no instituto federal no ano de 2016. Segundo ela, a SEDU responsabilizou-se por fazer essa contagem por escola.

¹⁹ O PAEBES é uma ferramenta da SEDU em parceria Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) que visa “[...] avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede estadual, redes municipais associadas e

O jornal Tempo Novo²⁰ divulgou uma reportagem no dia 22 de janeiro de 2016, destacando que o resultado do vestibular da UFES no ano de 2016 colocou mais uma vez em evidência a escola pesquisada. O jornal aponta que até a data da notícia havia a confirmação de 16 alunos da escola aprovados na UFES, mas que esse número deveria aumentar nos próximos dias da matéria. A diretora do CBM foi entrevistada e ressaltou que há alguns anos a instituição está obtendo bons resultados na Ufes.

Pudemos observar algumas atividades feitas pela escola que têm como propósito a preparação para o exame. A prova do simulado, por exemplo, visa simular a prova do ENEM, uma vez que possui as mesmas quantidades de questões e um perfil de temas abordados similares. O simulado é aplicado a cada três meses para todas as séries do ensino médio. Em conversa com o professor de matemática, ele disse que, semanas antes do exame, busca focar no ENEM a partir de exercícios e provas dos anos anteriores.

Os jovens alunos sinalizam também, nas falas seguintes, a importância do ENEM para o CBM: “[...] E, aqui principalmente, faz muita pressão com negócio de ENEM. Acho que ENEM já é um negócio que te pressiona porque você sabe que você tem que fazer, e a escola pressionando junto é triste [...]” (Jovem Aluna, 2ª série); “Foco no ENEM, é o que a escola mais foca” (Jovem Aluno, 2ª ano); “O CBM ele foca muito no ENEM” (Jovem Aluna, 2ª série); “O CBM é bom, excelente escola, mas o chato é que eles fazem questão de esfregar na sua cara que é escola modelo, que daqui tem aluno que passa no IFES que passa na UFES, passa no ENEM [...]” (Jovem Aluno, 2ª série).

Não obstante essa perspectiva dos alunos, a pedagoga observa que a instituição não visa a uma formação voltada exclusivamente para o exame: *“Isso é uma coisa que a gente conversa muito com os alunos, porque aqui não é uma escola preparatória pra ENEM, não é pré-vestibular aqui”* (Pedagoga da escola). Entretanto, ela evidencia que a escola não pode “fechar os olhos” para essa realidade, visto que

escolares particulares participantes, com o objetivo de aferir o nível de desempenho estudantil de cada estudante”. Disponível em: <<http://www.paebes.caedufjf.net/>>. Acesso em: 14/05/2016.

²⁰ O jornal Tempo Novo busca divulgar notícia sobre o município de Serra. Disponível em: <<http://www.portaltenponovo.com.br/alunos-de-escola-publica-da-serra-sao-destaque-no-vest-ufes-2016/>>. Acesso em: 22/01/2016.

os alunos do CBM vão concorrer com outros alunos que são preparados quase que unicamente para o vestibular.

Sendo assim, a escola busca uma formação que colabore no auxílio as alunos nesses desafios. Trabalhar com o simulado é um exemplo disso, conforme mencionado por ela. Em suas palavras: “Então, assim, não é um treinamento, mas uma formação que colabora, que ajuda pra ele enfrentar esses desafios la fora também. Mas, de antemão, é importante dizer que não é uma escola que visa exclusivamente isso” (Pedagoga da escola).

Nota-se que a instituição se assenta numa organização escolar que valoriza uma formação voltada para a prova do ENEM. No entanto, tal premissa não ocorre em detrimento de uma formação humana orientada para a cidadania. Os relatos dos jovens alunos indicam que a valorização da escola para eles está mais relacionada a uma formação crítica do que uma orientação para o exame ou vestibular.

O ENEM foi instituído como uma ação articulada à política nacional de avaliação da educação básica através da Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, como “[...] procedimento de avaliação do desempenho do aluno [...]”, tendo como finalidades definidas no art. 1º desta Portaria:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à osua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998).

Em 2009, por meio da Portaria Inep nº 109 de 27 de maio de 2009, os objetivos do exame foram ampliados. Nesse cenário, um dos objetivos consiste no uso dos resultados do Enem para seleção de candidatos a programas governamentais. O artigo 2º define as finalidades do ENEM:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.

O exame é criado num contexto de reformas educacionais, conforme discutido no capítulo 02, em que as políticas educacionais assumem um perfil de valorização das lógicas de eficiência e eficácia baseado nos resultados em detrimento do processo. Nesse cenário, consolida-se um sistema de avaliação externo, em larga escala, centralizado, com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino.

Coelho (2008, p. 232) indica que as perspectivas economicista e tecnicista no tratamento das questões que envolvem a avaliação educacional, o questionamento social acerca da qualidade do ensino e a reivindicação de descentralização contribuem para que no início dos anos 1980 fossem iniciadas as experiências de avaliação em larga escala. No final da década de 1980 foi implantado um sistema nacional de avaliação visando à modernização do setor educacional.

Nesse sentido, o Estado assume diferente posição diante da elaboração e da execução das políticas educacionais. Assiste-se cada vez mais a um afastamento do modelo de Estado Educador e ao fortalecimento de uma tendência de Estado Avaliador e Regulador, que centrado nas exigências de eficiência e eficácia educacional, atende aos anseios da modernização capitalista.

O Estado avaliador é uma expressão utilizada de forma ampla e que significa que o Estado adota um *ethos* competitivo admitindo, portanto, a lógica privatista nos domínios públicos cuja ênfase recai sobre os resultados dos processos educativos. Dessa maneira, em relação à educação, o Estado avaliador se preocupa com o produto em detrimento do processo mediante avaliações em larga escala (AFONSO, 1998, p. 118).

Barroso (2003) traz relevantes contribuições para o debate sobre os modos de regulação concernentes a educação a partir da reforma do Estado. Assim, a ideia de uma nova regulação na educação está relacionada com a noção de estabelecer uma nova premissa de intervenção do Estado nas políticas públicas. A partir do debate internacional, o autor estabelece que o termo regulação está posto em oposição a ideia de regulamentação. Destarte, regulação está associada a uma imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador, em que o controle sobre os processos são substituídos por um controle baseado nos resultados.

Nesse contexto, pretende-se enaltecer uma ruptura com os modelos tradicionais de intervenção do Estado na coordenação do sistema público de educação. A regulamentação, por outro lado, é centrada na definição e controle a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados, como aponta o autor:

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo em que monta um sistema de monitoramento e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis locais, em parceria e concorrência com atores privados [...] (LESSARD et. al. apud BARROSO, 2003, p. 732).

No caso da educação, passam a fazer parte do planejamento e da materialização das políticas os secretários de educação, técnicos de educação, diretores de escola, pedagogos, professores, funcionários das escolas, pais, alunos, entidades civis e empresariais. Sendo assim, o gerenciamento e os discursos de mercado derivados do ambiente comercial são importados para a educação, que passa a conviver com as lógicas da eficiência e da eficácia, medidas por meio dos resultados.

Em relação aos objetivos do ENEM apresentados em 2009, denota-se que não há qualquer ruptura com o desenho inicial do exame, de modo que se mantém o propósito de avaliar individualmente alunos concluintes e egressos do ensino médio quanto às competências e habilidades através de um prova (SOUSA, 2011, p. 102). A autora aponta que um dos argumentos difundidos pelo MEC em material informativo divulgado pelo INEP, à época da criação do ENEM, a fim de estimular a adesão dos alunos à prova, constava a frase “seu futuro passa por aqui” (BRASIL, 1999). Nessa perspectiva percebe-se que é atribuída ao aluno, de forma individual, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências que a prova demonstrar. Como salienta Sousa (2011, p. 102-103):

Trata-se, portanto, de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de “competências” ou “incompetências” nos alunos, além dos fatores econômicos e sociais que condicionam tal ou qual trajetória escolar e social. Serve, portanto, para avaliar a histórica seletividade e exclusão na educação básica, uma vez que não tem em vista propiciar oportunidades para mudar a eventual “incompetência” do examinado (SOUSA, 2011, p. 102-103).

Um dos fatores que faz com que a escola seja reconhecida como uma instituição de ensino de qualidade são os resultados do exame. No entanto, de acordo com Sousa (2011, p. 101), é um equívoco tomar os resultados do ENEM como qualidade do ensino médio. Nos últimos anos têm-se dado grande visibilidade ao exame com o discurso de que a prova pode democratizar o acesso ao ensino superior e induzir a reorganização dos currículos de ensino médio, provocando a melhoria da qualidade do ensino. Sousa e Alavarse (apud SOUSA, 2011) argumentam, ao contrário, que o ENEM não contribui para melhorar a qualidade do nível médio e tampouco para democratizar o acesso ao ensino superior. Para tanto, as autoras elencam os seguintes argumentos:

-No que diz respeito à democratização do acesso, não existem evidências de que será alterado o perfil dos ingressantes no ensino superior. Estudos apontam que o nível socioeconômico dos vestibulandos tem muita influência nas suas possibilidades de ingresso nas universidades públicas, uma vez que viabiliza a frequência a uma escola básica de qualidade. A proposta do MEC facilita a maior entrada de jovens nas instituições superiores do país, entretanto, não viabiliza maior chance de acesso às universidades públicas, visto que não incide no perfil dos vestibulandos.

-As edições anteriores do exame demonstram disparidades de desempenho dos alunos entre regiões, mesmo quando as variáveis socioeconômicas são controladas. A seletividade social sob a aparente seletividade técnica pode se intensificar ao favorecer o acesso nas instituições superiores públicas de alunos com maior poder aquisitivo e de regiões mais ricas do Brasil.

-Não se constata alterações significativas nos expedientes em curso no País, mas utilização dos resultados do Enem em processos seletivos para o ensino superior. Desse modo, mantém-se o uso dos resultados de provas para classificar e selecionar alunos, como já acontece atualmente.

Participamos de uma Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP) cujo objetivo foi apresentar o Programa Jovem do Futuro, que seria implantado na escola no mês de novembro. O Programa é realizado pela SEDU em parceria com o Instituto Unibanco, uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do conglomerado Itaú Unibanco. Segundo a apresentação feita pela pedagoga do turno vespertino, o objetivo do programa é “melhorar o aprendizado dos alunos, para tanto pretende pactuar com a equipe escolar as metas anuais que a escola deverá alcançar até 2018” (Diário de Campo, 04/09/2015). De acordo com o *sítio* do Governo do estado do ES:

O programa Jovem de Futuro utiliza o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR). O projeto apresenta estratégias e instrumentos que tornam o trabalho do gestor escolar mais eficiente, criativo e produtivo. Seus princípios orientam para um trabalho com foco nos resultados positivos de ensino e de aprendizagem (GOVERNO DO ESPÍRITO SANTO, 2014).

Durante a JPP foi bastante ressaltado que a escola deve consolidar metas a fim de alcançar uma boa nota no IDEB. Um dos trechos dos slides da apresentação

mencionava que “[...] se todas as escolas do estado tivessem metas, melhora o IDEB” (Diário de Campo, 04/09/2015). É importante destacar que não estávamos mais na escola no mês previsto para a implementação do programa, logo não sabemos se ele foi de fato implantado.

O Programa Jovem do Futuro apresenta uma perspectiva que valoriza os resultados e a eficiência, sendo uma política educacional articulada pelo setor do empresariado, o UNIBANCO, no caso. Sob essa perspectiva, Krawczyk (2014a, p. 05) aponta que o setor do empresariado (fundações, institutos, ONGs, empresas de consultoria) assumiu lugar privilegiado na definição de políticas educativas. Tal setor não se limita a fornecer material para as escolas públicas, no entanto, atuam também no auxílio a gestão e influenciam no direcionamento das propostas curriculares. Nessa direção, os atores privados utilizam o espaço escolar a fim de atender interesses de caráter privado dos mais diversos. As implicações dessas medidas para a dinâmica da escola pública são:

São propostas que afetam profundamente as experiências escolares dos jovens estudantes e o trabalho docente. Processam formas distintas de seleção do alunado, de organização do tempo escolar e curricular, de acompanhamento e controle do ensino, de organização e remuneração do trabalho docente, no interior do sistema público de ensino médio. Recomendam: maior autonomia dos gestores (diretores) de escola para contratar e demitir professores, contratar serviços de apoio e organizar o orçamento, além de maior participação do setor privado na gestão educacional. Paralelamente, exigem prestação de contas e inspeções intensivas de controle de qualidade; recompensas e sanções baseadas no rendimento dos alunos; aumento de supervisão na sala de aula, com monitoramento e avaliações sistemáticas. A avaliação é a chave do êxito do modelo proposto, reconhecido como modelo gerencial da educação. Tem o poder de direcionar o trabalho docente, de diminuir o espaço do imprevisível e de impor uma normalização (ZIEGLER apud KRAWCZYK, 2014a, p. 34).

Segundo análises de Krawczyk (2014a), diferente da década de 1990 em que o empresariado era estimulado a se envolver nas questões de cunho de social, nos dias atuais o setor empresarial está presente em diferentes espaços de decisão político-educativa no âmbito do Executivo nacional, estadual e municipal e no legislativo. Outro movimento diferente de anos anteriores é que hoje o empresariado não foca no ensino técnico, mas “[...] na reorganização curricular do ensino médio regular, com a ampliação do tempo diário de permanência do aluno na escola e mudanças curriculares e na sua gestão” (KRAWCZYK, 2014a, p.29).

Sob esse cenário, o modelo de gestão educacional hegemônico valoriza uma ideia de qualidade educacional própria da cultura empresarial que se assenta na competitividade, na eficiência, no individualismo, na liderança, no controle dos resultados e no retorno em curto prazo. Tais elementos se entrelaçam no contexto escolar em detrimento de uma educação voltada para uma formação humanística e crítica: “É a construção de um futuro ancorado na ideia do esforço individual, num mundo “dado como dado”, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo”. Noutras palavras:

Naturalmente, a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como material didático, formação de professores, consultorias, entre outras. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado (KRAWCZYK, 2014a, p. 36-37).

Historicamente, uma série de decretos, leis, programas, resoluções, dentre outros, têm incidido sobre as políticas educacionais orientadas para o ensino médio. Tais políticas se apresentam, predominantemente, de maneira fragmentada e descontínua.

O CBM foi uma das primeiras escolas do ES a instituir o PROEMI no ano de 2009. O programa ficou implantado na instituição de 2009 a 2014. Os alunos mencionaram o programa muitas vezes durante nossas conversas como um programa muito bom e que eles sentem falta, conforme a fala explícita: “O PROEMI era o melhor que acabou, que era aula a tarde, era ótimo, o teatro também era ótimo e ajudava muito os alunos, muito na timidez, eu, tipo sou muito tímida, e ela explorava muito isso dos alunos” (Jovem aluna, 2ª série). Os depoimentos indicam, também, que eles não sabem o motivo pelo qual o programa foi cancelado, como explicita a fala a seguir:

É, porque tem como fazer isso, mas não sei se eles leem [...] Mas nem explicou de verdade porque o PROEMI acabou, mas fica aquele disse me disse, dizem que o Paulo Hartung está usando a verba pra outra coisa ou que o Paulo Hartung recusou a verba por causa do escola viva. E o PROEMI nem chegou em todas as escolas do estado, estava chegando lá em aracruz, nunca chegou no interior, estava chegando em Aracruz quando acabou (Jovem Aluna, 2ª série).

Quando perguntamos a pedagoga como foi o processo de suspensão do programa ela sinaliza que a instituição não foi comunicada oficialmente sobre isso: “Não. Na

verdade ele foi suspenso sem grandes comentários, grandes divulgações, a gente foi tomando conhecimento” (Pedagoga da escola).

Nota-se que a escola é sempre uma forte “candidata” para que programas educacionais sejam implementados. No entanto, a pedagoga salienta que a instituição têm sido pouca ouvida pela SEDU. Em suas palavras:

Para variar não só com relação ao PROEMI, mas para muitas coisas a escola é muito pouca ouvida, muita imposição de programas, de projetos, tanto para inclusão como para retirada. O governo, para ser sincera com você, até hoje a gente não tem nada delineado. Tem a ideia, a proposta de uma Escola Viva [...] Então, assim, como infelizmente, tudo ou quase tudo do Estado, da SEDU é assim: nossa escola é uma escola pelas referências que tem, pelos bons resultados que ela tem apresentado nas avaliações externas e é sempre uma candidata a tudo acontecer. Agora é pouco ouvida, ou quase nada ouvida. Então, assim, a gente sabe que tá para chegar aí uma proposta nova, a Escola Viva, como, não se sabe (Pedagoga da escola).

Esse cenário revela o perfil de descontinuidades de programas e políticas voltadas para o ensino médio, assim como a falta de interlocução entre governo, escola e jovens alunos.

4.3 DESAFIOS DA ESCOLA

Na roda de conversa 02, as jovens alunas apontam que o CBM é uma escola com alto índice de reprovação na 1º série, fato que as deixou com certo receio, conforme indicam suas falas: “Eu cheguei aqui na escola horrorizada porque me falaram que o Clóvis no ano passado tinha tido um índice de reprovação no 1º ano incrível de mais de 70%. E eu: ‘gente o que eu vou fazer da vida?’” (Jovem Aluna, 1ª Série).

No meu caso eu já cheguei aqui na cabeça pensando: ‘eu tô reprovada’, já cheguei aqui assim, minha mãe está de prova, meus irmãos estão de prova, quando eu cheguei aqui eu falei: eu já estou reprovada, não adianta que eu não vou conseguir passar nessa escola, porque por ouvir que tudo era muito difícil [...] (Jovem Aluna, 1ª Série).

Segundo os dados do INEP, no ano de 2014 a reprovação na escola foi de 45,8% na 1º série; 21,6% na 2º série e de 5,2% na 3º série. Na percepção da pedagoga e dos alunos, esse elevado número ocorre porque os alunos vêm do ensino fundamental com uma base fraca de ensino. É senso comum na escola o perfil rígido e de cobrança em relação aos conteúdos que possui. Sobre essa questão, a pedagoga destaca:

A nossa escola, ela, lamentavelmente, tem um histórico de reprovação de alunos de 1º anos em aproximadamente 50%. E aí, sem querer culpabilizar, responsabilizar, não se trata disso. Mas é um fato. O aluno de 1º ano que chega na nossa escola ele tem um choque grande porque encontra realmente uma equipe muito coesa, que não nivela por baixo, que aprofunda os conhecimentos mesmo considerando a realidade desses alunos, a gente trabalha para superar isso, não para diminuir, não para nivelar por baixo. Mesmo assim a gente estava em defasagens gritantes (Pedagoga da escola).

As tabelas abaixo revelam que a reprovação, sobretudo na 1ª série, é um problema que afeta o ensino médio no país e no estado do ES. Logo, a realidade da escola pesquisada não se difere, de modo geral, do cenário nacional e estadual em relação ao fenômeno discutido.

Tabela 9 - Taxas de reprovação no ensino médio – ES (2007-2014)

	1º Série	2º Série	3º Série
2007	13,8	9,4	6,5
2008	14,9	9,9	6,1
2009	19,6	13,5	8,3
2010	19,6	12,8	5,9
2011	25,1	17,2	8,9
2012	25,4	14,7	7
2013	22,6	12,5	5,2
2014	24,7	14,3	6,4

Tabela 10 - Taxas de reprovação no ensino médio no Brasil (2007-2014)

	1° Série	2° Série	3° Série
2007	16,4	11,4	8,8
2008	16,3	11,1	7,8
2009	17,3	11,3	7,4
2010	17,2	11,1	7,1
2011	18	11,8	7,5
2012	16,8	11,1	6,9
2013	16,7	10,5	6,4
2014	17	11	6,4

É importante ressaltar que mesmo uma escola considerada referência no estado apresenta índices elevados de reprovação. Ainda que esse fato fuja do escopo desta dissertação, a realidade dos dados coletados faz questionar: como uma instituição considerada modelo apresenta índices de reprovação escolar que não diverge do cenário nacional e estadual?

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito público subjetivo que deve ser assegurado a todos através de ações promovidas pelo Estado e pela família em colaboração da sociedade. É sabido, portanto, que no Brasil existe um distanciamento entre as leis e a prática efetiva daquilo que está garantido em lei. Sendo assim, ainda que a educação seja um direito assegurado,

não consegue ser pleno para todos. Nesse cenário, Fornari (2010, p. 113) salienta: “Se tem a garantia dos direitos, inclusive o da educação, tão bem garantidos em diversas leis, porque são tão presentes os problemas de evasão e reprovação escolar?”. O autor parte da perspectiva que a evasão e reprovação escolar podem ser entendidas como a negação do direito a educação.

Para Vasconcelos (2005), a reprovação escolar não é a melhor solução pedagógica para enfrentar os problemas referentes às dificuldades de aprendizagem dos alunos. O autor elenca os motivos pelos quais a reprovação deve ser superada: (1) é fator de discriminação e seleção social; (2) é fator de distorção do sentido da avaliação; (3) não é justo o aluno pagar por eventuais deficiências do ensino; (4) tem um elevado custo social; (5) toda criança ou jovem é capaz de aprender (VASCONCELLOS, 2005, p.105-108).

No geral, o fracasso escolar é visto como decorrente de fatores externos à escola. Os principais elementos considerados como determinantes da evasão e reprovação escolar são: desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a escola e o próprio aluno. É comumente difundida a ideia de que a evasão e a reprovação escolar são aspectos condicionados pela família do aluno, seja pelas condições de vida ou por não acompanhar o aluno no percurso escolar. No contexto de desigualdade socioeconômica, outros problemas surgem como determinantes no fracasso escolar, como a má alimentação que é uma das principais causas da alteração no desenvolvimento mental e mau desempenho escolar. A necessidade de trabalhar, principalmente para alunos do curso noturno, também é um dos determinantes de reprovação e evasão escolar (FORNARI, 2010, p. 114 e 115).

As pesquisas teóricas desenvolvidas na área apontam os seguintes aspectos: o índice elevado de reprovação ainda é uma realidade de muitas escolas públicas no país. Em que pese às discussões sobre os sistemas de ensino e as políticas educacionais, não se percebe mudanças significativas. As políticas educacionais e sociais não estão gerando transformação nas escolas e na vida das famílias para que ocorra uma reversão nos resultados do fracasso escolar.

A concepção mais corrente, advinda de autores com uma visão liberal, conservadora e do senso comum, é de que a evasão e reprovação escolar são frutos da falta de vontade dos alunos e da família. Essa perspectiva nega as dimensões políticas, econômicas e culturais que perpassam a vida dos sujeitos. Outros autores indicam que os determinantes dos fenômenos sociais estudados não dependem unicamente da vontade individual, no entanto são decorrentes de dois fatores: “Da maneira como a escola se organiza e, dentro disso, da postura adotada pelos professores em relação não apenas ao aluno, mas, inclusive, à história desse aluno; De qual herança cultural, social e econômica o aluno dispõe como base para seu desenvolvimento intelectual” (FORNARI, 2010, p. 122).

CAPÍTULO 5. A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DOS JOVENS ALUNOS DA ESCOLA CLÓVIS BORGES MIGUEL

Este capítulo ocupa-se em discutir e analisar parte dos dados empíricos que surgiram no processo da pesquisa. O material produzido, sobretudo nas rodas de conversas, é extenso e muito rico, o que evidencia a complexidade para uma análise em sua totalidade.

5.1 A SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR

Conforme discutido no capítulo 2, a noção de sociedade é central para a sociologia clássica. Nessa perspectiva, o indivíduo é definido pela interiorização do social a partir da submissão de normas, valores e obrigações morais. A ação social não ocorre de forma autônoma, mas visa a uma integração social e coesão do sistema. A análise dos fatos sociais feita pelo sociólogo Durkheim (2003) é fundamental para o entendimento dessa discussão. Nesse contexto, os fatos sociais “[...] são caracterizados mediante a existência de uma organização social determinada, que traz a ideia das formas como os indivíduos agem e pensam a partir do que é formado pelo social e é imposto a eles, independente de suas escolhas” (LATARRI, 2011, p. 69). Nessa abordagem existe um vínculo entre ator e sistema através da noção de ação.

Em uma sociedade caracterizada cada vez mais pela diversidade cultural e pelas diversas formas de conflitos e ações sociais, os indivíduos não podem ser reduzidos a apenas um papel social ou atuar segundo uma lógica única, sendo assim: “[...] o ator e o sistema se separam. [...] A ação social não é determinada tão somente pelo sistema. O indivíduo se destaca pela capacidade de distanciamento em relação ao sistema e pela sua capacidade de iniciativa e de escolha” (WAUTIER, 2003, p. 179).

A experiência social é a atividade na qual cada indivíduo constrói uma ação cujo sentido e coerência não são mais determinados por um sistema único e homogêneo. Logo: “Redescobre-se um indivíduo cada vez mais autônomo na reivindicação da liberdade de ser o dono de si e de seus projetos, mas também cada vez mais capaz de tomar suas distâncias, de viver nas tensões” (WAUTIER, 2003, p. 192). Para a sociologia da experiência, a sociedade caracteriza-se pela sobreposição de

elementos heterogêneos, pela separação dos aspectos econômicos e culturais e pelo aparecimento da subjetividade nas relações cotidianas.

Partindo da noção de socialização enquanto distanciamento, os autores defendem a ideia da escola múltipla centrada nas experiências escolares. Nesse sentido, a socialização não é dada aos indivíduos, como no modelo clássico, mas é construída por eles.

A ideia de instituição deve ser decomposta em várias funções analiticamente independentes: uma função de integração que procede do modelo clássico de socialização pela internalização; uma função de distribuição que leva a considerar a escola como um “mercado”; uma função de subjetivação ligada a relação particular que os indivíduos constroem com a cultura escolar. É porque essas diversas funções se autonomizam progressivamente que a socialização não pode mais ser vista em termos de aprendizados de papéis, mas em termos de construção de experiências (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p.261).

Danic (2011) traz importantes contribuições para o debate acerca do processo de socialização escolar. A socialização engloba aprendizagens implícitas e explícitas, logo envolve tanto situações pedagógicas formais quanto as relações menos formais entre alunos e professores, portanto, várias modalidades coexistem na instituição.

A socialização é um processo de construção de maneiras de agir e de pensar que necessita uma receptividade e apropriação por parte dos alunos. Essa aceitação depende do sentido que as experiências e os saberes escolares têm para os mesmos, conforme discutido por Charlot (2000; 2001). No geral, os alunos aderem mais facilmente aos aprendizados escolares, à legitimidade dos conteúdos e às modalidades relacionais que são consideradas por eles como importantes para seu crescimento. A autora pontua que, apesar de interferirem nas ações representações dos alunos, as emoções ainda são pouco estudadas e não podem ser negligenciadas.

A socialização escolar ocorre nas relações entre os alunos e seu meio circundante humano e material. Nesse sentido, as conversas espontâneas, as aulas, as explicações dos docentes, a linguagem escolar, dentre outros elementos, transmitem saberes escolares, logo, uma visão de mundo. Todos os aspectos da escola - a arquitetura, os espaços físicos, os materiais e equipamentos - interferem nas experiências socializadoras. Além disso, os jovens alunos apreendem a ordem

escolar pelo corpo, pela visão, pela audição dos profissionais da escola bem como pelos deslocamentos e gestos autorizados e impedidos, como destaca Danic (2011, p. 739).

A autora indica ainda que a socialização escolar não é unilateral. Os conteúdos e a organização, no geral, prescindem da opinião dos alunos, no entanto, a ação dos jovens no processo de escolarização ocorre nos espaços e tempos deixados à sua disposição, tais como no recreio e nas táticas para modificarem as práticas dos professores. Além disso, fazem parte da socialização escolar as ações e interações entre os alunos. Noutras palavras:

Uma verdadeira vida paralela ao curso organiza-se entre os alunos pelas trocas verbais e gestuais, pela circulação de objetos e palavras. Essas relações podem ser favoráveis a escolaridade por um ajuda mútua e uma atenção coletiva. Longe de serem passivos, os alunos constroem as situações escolares, ao aceitá-las, ao modifica-las pela negociação, pela contestação pela trapaça, ao perturba-las pela indisciplina, pelo barulho, pelo movimento (DANIC, 2008, p. 739).

Uma situação relatada pelos jovens durante as rodas de conversas vai ao encontro da discussão sobre a organização de ações promovidas pelos jovens no âmbito escolar. Quando perguntamos aos jovens se eles têm voz na escola, um deles respondeu que a escola é permissiva para alguns eventos e situações que visam promover a escola. Nesse relato o jovem menciona o caso da festa de quadrilha como um evento que teve pouco (ou nenhum) apoio da escola, conforme explicita a conversa seguinte:

Eu acho que a escola ela é muito permissiva quando envolve os trabalhos dela, quando é uma coisa que vai chamar atenção pra escola. Por exemplo, o que você falou sobre dar mais tempo para apresentar os trabalhos por causa do ENEM. Se as pessoas do Clóvis irem bem no ENEM, o que vai promover? Vai promover o aluno? Vai. Mas de onde esse aluno veio? Pro Clóvis eu acho que quando parte alguns projetos que vai pra pedagogia é um pouco mais complicado. Com o professor você ainda pode ter um pouco mais de voz. Mas quando é pra escola é um pouco mais complicado pelo fato de ser um aluno e um caso que eu parei pra reparar mesmo foi o caso da quadrilha. Eles não deram suporte nenhum pra gente, deixaram um dia que era pra ser avulso, tanto que a escola não foi tão presente, não participou com tanta vontade como se fosse um trabalho proposto por eles. E ainda teve caso de não permitir a alguns alunos vim no dia (Jovem aluno, 3ª série).

Diante desse relato, quando perguntamos se a festa da quadrilha ocorreu, um jovem respondeu:

Aconteceu, mas não teve apoio nenhum da escola (Jovem aluno, 3ª série)

Nenhum é pouco ainda, porque nada, nada, acho que só alguma comida deram aqui na escola, que já dão todo dia, mas foi algo especial (Jovem Aluna, 3ª série)

A decoração os alunos, que tiveram que catar folhas de coqueiro, comprar as coisas, os alunos mesmos que tiveram que ir lá pra baixo pra fazer. Tudo bem que a gente poderia fazer, mas com mais apoio da escola. A quadrilha foi feita com pouco apoio, só teve mesmo a quadrilha, ainda não ficou bem feita porque a escola retirou alguns alunos de participar, como eu havia dito, aí fizeram um concurso de danças que eu acho que fizeram pra poder pegar o resto do tempo que tinha, mas não teve mais nada porque se tivesse tido apoio da escola teria sido melhor (Jovem Aluno, 3ª série)

E no caso, voltando no tema da quadrilha, como a escola não se envolveu, quando tem um trabalho que envolve a escola, como o dos idosos e a gente procurar recolher donativos, eles envolvem pontos em determinadas matérias pra haver realmente aquela interação de todos. Como os professores não conseguiram dar apoio a isso pela pedagogia as turmas que não participaram ou traziam os alimentos de comidas típicas ou não, não ia acontecer nada, não foi aquela interação que a gente previa, que a gente gostaria que acontecesse (Jovem Aluno, 3ª série).

Os depoimentos indicam que os eventos valorizados pelos alunos nem sempre têm apoio da escola, como no caso da quadrilha, o que não impediu que os jovens se organizassem para que a festa acontecesse, e que essa mobilização fosse considerada fundamental para que a festa ocorresse.

Esse fato indica que os jovens alunos construíram suas ações e experiências de forma autônoma, ignorando o fato de que a escola não apoiou o evento. Nessa direção, Dubet (2008) sinaliza:

A sociologia da experiência social considera que os indivíduos são hoje forçados a construir sua própria ação, uma vez que esta não é totalmente definida pelos papéis sociais e pelas maneiras de exercê-los. Os indivíduos devem produzir, eles mesmos, o sentido de sua ação, suas motivações, suas identidades (DUBET, 2008).

O autor destaca que os indivíduos estão inseridos em diversas lógicas que podem se apresentar de forma conflitante e diversa, logo, a ação social é construída a partir da heterogeneidade de lógicas. A ideia de experiência social remete-se a uma ação reivindicada pelos indivíduos, gerando a não submissão a categorias clássicas de ação social. Essa abordagem teórica sugere que não há uma lógica única proposta, mas há um engajamento dinâmico e constante.

No entanto, essa noção de experiência não significa que os indivíduos se distanciam totalmente do sistema, não praticando nenhuma lógica integradora. Podemos

perceber que o Projeto Juventude Ativa, proposto pela professora de inglês, é uma ação que os jovens alunos consideram interessante. Durante a pesquisa de campo notamos como esse projeto os mobiliza e empolga, sendo assunto sempre presente.

Mas esse negócio do asilo já tem muitos anos, vocês não viveram isso no 2º ano por causa da greve, mas eu tive a oportunidade de participar e é um projeto muito gratificante porque você junta a escola toda, mesmo sendo uma série a participar, você mobiliza a escola e pessoas de fora como farmácias, supermercados, busca ajuda e é algo muito bom. Também teve o projeto da família que infelizmente não levou a frente (Jovem Aluno, 3ª série).

A gente vê tantas vezes os projetos da escola para nota e essas coisas, mas tem também a parte do seu próprio crescimento pessoal. Igual, eu posso falar de uma experiência que a gente tá vivendo agora fazendo o projeto da juventude ativa, o tanto de gente que vem parabenizar a gente porque a gente tá ajudando e é falando parabéns e você fica: ah, to orgulhosa de estar fazendo isso (Jovem Aluna, 2ª série).

Nesse prisma, os jovens alunos mobilizaram-se para atividades que não foram apoiadas pela instituição escolar e para outras atividades propostas pela escola. Isso revela a dinamicidade do engajamento dos sujeitos, como destaca Dubet (2008).

5.1.1 A escola de ensino médio na percepção dos jovens alunos

Na caminhada em torno do objetivo de investigar o processo de socialização no âmbito escolar de jovens matriculados no CBM, buscamos propor questões nas rodas de conversas e um questionário que contribuíram para revelar o significado e o sentido da escolarização para os sujeitos da pesquisa.

Muitos estudiosos têm corroborado com a ideia de que a escola na sociedade contemporânea não é uma das principais formas de socialização do segmento juvenil. Para Spósito (2004), a educação escolar é uma das principais formas de socialização das gerações do século XX, contudo é visível o enfraquecimento do monopólio cultural da escola nos últimos anos que teve como resultado a transformação da educação escolar em uma cultura entre outras.

Além disso, a não garantia de mobilidade social, tão prometida pela escola que surge na modernidade, deixou de ser cumprida nos últimos anos, sobretudo a partir de final do século XX. Paradoxalmente, no momento em que a escola perde sua legitimidade enquanto centro de difusão de saberes, frente ao valor que as novas

tecnologias adquirem, por outro lado, existe uma pressão pelo aumento dos conteúdos e competências que a escola deve garantir, como aponta Krawczyk (2009, p.19).

A pesquisa realizada em 2013 pelo Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a UNICEF e MEC/Secretaria de Educação Básica indica que a maioria dos jovens entrevistados atribuem os seguintes adjetivos para a escola: chata, enjoativa, maçante ou alegaram que não entendem o que está sendo ensinado, o que expressa o desânimo de grande parte deles. Mas, por outro lado, nenhum dos jovens negou a importância da escola. Outra pesquisa denominada “Os Motivos da Evasão Escolar” (NERI, 2008), constatou que a falta de interesse dos jovens (40,3%) foi o primeiro motivo alegado para a evasão, maior inclusive do que a necessidade do trabalho e renda (27,1%). Somado a isso, a pesquisa de Spósito (2004), evidencia a crítica do segmento juvenil a um currículo distante da sua realidade, demandando um maior diálogo das matérias com a sua realidade cotidiana.

Em seus estudos, Souza (2003, p. 141) sinaliza que os jovens alunos atribuem importância à escola devido a sua dimensão instrumental não relacionada ao saber escolar, mas à credencial fornecida pela escolarização: o certificado que permite o acesso ao emprego. Nessa direção, Duru-Bellat & Van Zanten (2006) salienta que em suas experiências escolares, os alunos mais afastados da escola não conseguem dar sentido à escolaridade, nem mobilizarem-se para aprender novos saberes e formas relacionais; eles reagem às obrigações escolares pelo absenteísmo, pela evasão, pela indisciplina ou pela agressão aos funcionários.

O material deste estudo vai de encontro à abordagem discutida pelos autores anteriormente. As respostas dos alunos ao questionário inicial e sua participação nas rodas de conversas permitem afirmar que esses jovens não estabelecem uma relação meramente instrumental com a escola e com os saberes escolares. E, em que pese às críticas feitas pelos sujeitos à escola, a instituição é um espaço atrativo, como indicam as falas seguintes:

A escola pra mim é tipo tudo, eu gosto muito da escola, eu adoro a escola, qual o problema da escola? Ela é muito legal, você tem seus amigos, tem comida, tem calor, você tem frio também às vezes, você tem livros, veí, na escola você aprende a ler, você tem noção do que é ler? [...] (Jovem Aluna, 2ª série).

[...] eu sou como a Bia, eu amo vim pra escola, porque em casa minha mãe me obriga a fazer certas coisas que eu odeio, eu vindo pra escola eu vou zuar, eu vou aprender, eu vou fazer novas amizades, eu vou curtir adoidado [...] (Jovem Aluno, 2ª série).

Os jovens atribuem à escola funções que se tornaram bem evidentes durante a nossa pesquisa. Uma dessas é a função de sociabilidade compreendida enquanto um conjunto de relações significativas sem interesses específicos *a priori*. Além da importância que os jovens atribuem às relações estabelecidas com o grupo de pares, a relação com os docentes é bastante expressiva para eles. Para estes sujeitos a escola também tem o papel de proporcionar uma formação crítica e cidadã. Portanto, eles sinalizam que na instituição escolar aprendem a respeitar as opiniões diferentes e as diferenças entre alunos.

Uma das perguntas que orientou a pesquisa foi: caso vocês não fizessem o ensino médio, algo mudaria em suas vidas? As respostas sinalizaram que sim. Uma das mudanças pontuadas por eles é a questão do amadurecimento. Na percepção de alguns deles, o ensino médio contribui para o processo de amadurecimento “fisiológico e psicológico”. Nesse sentido, os relatos destacam a importância que eles atribuem ao ensino médio em detrimento ao ensino fundamental. Esta é vista como um “mal necessário” para alcançar outros níveis educacionais e que pouco contribuiu para ampliar os seus conhecimentos sobre assuntos diversos. As falas a seguir explicitam o que foi discutido:

Acho que a gente podia pular o fundamental e ir direto para o médio, o fundamental não adianta de nada. Eu cheguei no fundamental tímido, sai do fundamental tímido, e aqui não [...] e no fundamental você não tem matérias legais, exceto guerra (risos) [...] (Jovem Aluno, 2ª série).

Bem, pra mim, o meu ensino fundamental eu acho que foi ruim, foi numa escola horrível, muito bullying, e no médio, geralmente você descobre que a escola não é aquela prisão que você tem, aquele inferno que o seu professor enche o seu saco, que seus colegas são um bando de idiotas e essas coisas e você percebe que você pode ter amigos, não só os alunos, mas também os professores (Jovem Aluno, 2ª série).

O ensino médio ele ajuda a respeitar a opinião porque no ensino fundamental, muitas vezes, as pessoas são egoístas, já quando chega no ensino médio os professores ensinam a gente a respeitar (Jovem Aluno, 3ª série).

E é um método diferente também né, por mais que no fundamental II você tem um professor pra cada matéria, é um conteúdo muito básico, você não

se aprofunda em nada e se você não se aprofunda em nada como é que você vai saber qual direção seguir? (Jovem Aluna, 2ª série).

O ensino médio é a etapa da educação básica que tem os maiores compromissos com a construção de projetos de vida individuais e coletivos dos jovens. Isso porque os sujeitos que frequentam essa etapa possuem singularidades que os distinguem das crianças (etapa anterior). É uma etapa da formação não apenas intelectual cognitiva, como pontua Weller (2014, p. 149), mas momento de construção de identidades, de pertencimentos a distintos grupos, de elaboração de biografias individuais e sociais.

Gramsci (apud NOSELLA, 2011, p. 1060) já chamava atenção para a singularidade da juventude enquanto um período fundamental de definição moral, intelectual e social dos indivíduos e, portanto, papel importante do ensino médio nesse contexto. Segundo o autor, o jovem se caracteriza pela busca de maior autonomia livrando-se da dependência mecânica e absoluta dos adultos. Por conseguinte, é um momento propício ao desenvolvimento da criatividade e da responsabilidade. Em suas palavras:

Do ensino quase puramente dogmático (infantil e fundamental), quando a memória desempenha grande papel, passasse à fase criativa ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina do estudo imposta e controlada autoritariamente passasse à fase do estudo ou de trabalho profissional onde a autodisciplina intelectual e a autonomia moral é teoricamente sem limites. E isto ocorre logo em seguida à crise da puberdade quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares continua a lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação (GRAMSCI apud NOSELLA, 2011, p. 1536).

Gramsci (1978, p.124) atribui grande importância ao princípio pedagógico específico do ensino médio enquanto uma fase primordial no processo de formação intelectual dos indivíduos. O autor destaca a necessidade de distinguir, na educação, entre o “antes e depois da puberdade”. Destarte, o liceu, a escola na qual os jovens ingressam “imediatamente após a crise da puberdade” é considerada a fase transitória mais importante no processo de formação da autodisciplina intelectual e autonomia moral, que são os “valores fundamentais do humanismo”.

Segundo análises de Nosella (2011, p. 1060), todos passam pela puberdade, conquanto não são todos indivíduos que têm o direito de vivenciar a adolescência por meio de experiências orientadas, com as quais se definirão moral, intelectual e

socialmente. Assim, a juventude é a fase mais propícia para o desenvolvimento da responsabilidade individual e da criatividade: “A conclusão de Gramsci é que o jovem adolescente se caracteriza pelo processo de busca de maior autonomia, livrando-se da dependência mecânica e absoluta dos adultos” (NOSELLA, 2011, p. 1060). A puberdade é uma revolução orgânica natural e universal que fundamenta o direito à adolescência, ou seja, um período para “[...] para os jovens identificarem e ensaiarem seus potenciais intelectuais, artísticos, científicos” (NOSELLA, 2011, p. 1060).

Nessa direção, os jovens indicam a importância do ensino médio no processo de amadurecimento e autonomia:

O nosso amadurecimento como pessoas e como estudante. Aqui, como alguns professores mais engraçados costumam dizer, a gente chega aqui catarrento, imaturo, cheio das brincadeiras e não estão preparados para buscar algo de verdade. E aqui a gente aprende a lidar através de trabalhos, provas e até mesmo lidar com as pessoas (Jovem Aluno, 3ª série).

Eu acho que, aquilo que o lago falou, a questão da maturação acontece exatamente nesse período né que a gente está dentro do ensino médio. Então funciona tudo de forma coesa, a gente tá passando por um processo de maturação, esse processo de maturação fisiológico e também psicológico. Aprendendo a ser mais críticos, aprendendo a entender as pessoas que nos rodeiam. Eu acho o ensino médio fundamental (Jovem Aluno, 3º série).

De acordo com Manacorda (1990, p. 160), Gramsci não se prende a concepção tradicional do humanismo, mas ressalta os valores da disciplina intelectual e moral, que se opõem ao autodidatismo e a licenciosidade, e estão identificados com a concepção de uma cultura e de um modo de vida modernos. Por conseguinte, é na escola média que deve começar o estudo do método científico criativo e não apenas receptivo. Desse modo:

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola e não deve mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elementos da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora” (GRAMSCI, 1978, p. 124).

Gramsci destaca a ideia de indefinição natural dos jovens que estão em busca de autonomia, identidade pessoal e inserção social. Assim sendo, cabe ao ensino médio contribuir na tarefa de ajudá-los a descobrir suas identidades em várias

dimensões a partir de uma formação omnilateral. Nosella (2011, p. 1061) pontua que formação omnilateral ou integral não significa saber fazer um pouco de tudo ou conhecer todos os fundamentos científicos dos ramos da tecnologia, todavia “[...] saber fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea [...]”. Sobre a formação omnilateral, Manacorda (2007) salienta:

Diante das experiências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para si mesmo, mas também para entrar na sociedade, se não com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, isto é, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura (MANACORDA, 2007, p. 21).

5.1.2 Pra que serve o ensino médio?

As falas dos jovens se justapõem na combinação das diversas lógicas das experiências vivenciadas por eles. Como já dito, para a sociologia da experiência a sociedade articula três principais sistemas: integração, mercado e cultura. Nesse sentido, o sistema social é definido “[...] pela co-presença de uma capacidade de integração comunitária, que nos opõe aos outros, de um sistema de concorrência regulada e de uma cultura que define a capacidade crítica e a capacidade de ação voluntária” (DUBET, 1996, p. 114).

Nota-se que há uma articulação desses jovens com as três lógicas mencionadas. Todavia, é predominante um trabalho subjetivo crítico dos jovens em relação às funções socialmente prescritas ao ensino médio. O arcabouço legal do ensino médio reconhece que uma das funções dessa etapa é a formação cidadã, crítica e reflexiva. Não obstante, o nível médio é visto, comumente e de forma deturpada, como uma preparação seja para o mercado de trabalho ou para o ensino superior.

Portanto, alguns sujeitos da pesquisa se posicionam de forma crítica a uma lógica meramente instrumental que é muitas vezes atribuída ao ensino médio:

Eu acho que para além de aprender para uma profissão o ensino médio ensina a gente a pensar diferente, se eu não tivesse feito o ensino médio a minha família é super tradicional eu não teria esse pensamento que eu tenho hoje eu seria praticamente igual eles, o ensino médio me mudou, ajudou a conhecer as coisas (Jovem Aluna, 3ª série).

É, as vezes parece muito que a gente quer ser formado para trabalhar, pra fazer faculdade, quando na verdade a gente tá aprendendo a socializar, a galera marca churrasco, marca festinha. Mas ao mesmo tempo a gente aprende algumas coisas da vida né porque a sala parece que é dividida por setores, sabe, aí tem as meninas aqui, os meninos bagunceiros aqui e os nerds aqui e no canto são os mais fluidos assim....na minha sala é desse jeito (Jovem Aluna, 2ª série).

O que a sociedade fala? Você tem que estudar pra ter dinheiro, estabilidade econômica pra construir uma vida boa pra sua família (...) o que envolve a sociedade capitalista é o dinheiro (Jovem Aluno, 3ª série).

As rodas de conversas evidenciaram que existe uma unanimidade entre os jovens alunos de que a escola contribui para formação cidadã deles. Para esses sujeitos o ensino médio é uma etapa que possibilita a vivência com uma diversidade de pessoas e de ideias. Lidar com essa diversidade no espaço escolar contribui para que os sujeitos da pesquisa aprendam a respeitar as opiniões diferentes e as diferenças entre alunos, conforme mostram os depoimentos: “Aprender a ouvir os outros, quando você está na escola, igual, a Júlia tem uma opinião diferente da minha, sobre, por exemplo, as cotas, eu sou contra e ela é a favor, então a gente tem que aprender a lidar com o fato dela ter uma opinião e eu ter outra. A gente não pode cair na porrada aqui” (Jovem Aluna, 3ª série); “Enfrentar as diferenças também” (Jovem Aluno, 3ª série); “Saber conviver com as pessoas diferentes” (Jovem Aluna, 2ª série); “Saber lidar com a diferença” (Jovem Aluno, 2ª série).

Nessa direção, quando perguntamos aos jovens se estudar é importante para o futuro a maioria respondeu que sim. Todavia, as respostas indicam que a valorização do estudo não ocorre apenas devido a uma “promessa de um futuro melhor”. Em suas percepções, estudar é importante porque eles se diferenciam das pessoas que não estudaram tornando-se mais críticos e menos alienados. Adquirir conhecimentos na escola é uma forma de inserção social na medida em que os permitem saber argumentar, debater e estar por dentro dos problemas sociais.

Eu acho que o estudo é fundamental para a pessoa se diferenciar das demais, da massa, é, você ser uma pessoa que foca em aprender cada vez mais, você vai se diferenciar e vai se destacar dos demais. E além de entender melhor a sociedade que você vive, o porquê das coisas acontecerem do jeito que elas acontecem, coisa que quem não tem uma base boa nos estudos não entende (Jovem Aluna, 3ª série).

O estudo forma o nosso senso crítico, você não se torna só mais um, a gente tem um diferencial na sociedade do senso comum (Jovem Aluna, 3ª série).

Como, por exemplo, muitas pessoas estão falando mal do governo atual, o meu pai, por exemplo, ele fala muito mal, mas ele fala mal da presidente, da Dilma, mas ele não sabe falar mal do geral, ele não sabe dizer que o problema não é só ela, já a gente aqui na escola a gente entende que não é assim, que não é ela que toma todas as decisões. A gente sabe que tem que ter votação, que são muitos deputados e tal. E por conta de não ter estudo meu pai fala isso e a mãe dele concorda com ele (Jovem Aluna, 3ª série).

A pesquisa feita por Spósito e Galvão (2004) aponta que a força que move os jovens de ensino médio é a adesão a um projeto de continuidade de estudos a partir da preparação para o vestibular ou preparação para o mercado de trabalho. No entanto, essas duas alternativas não são antagônicas, uma vez que a transição para o mundo adulto não ocorre de forma linear. Além da condição social que “obriga” muitos jovens a se inserirem precocemente no mercado de trabalho “[...] é preciso considerar que a ‘experimentação’ e a ‘reversibilidade de escolhas’ são características importantes da condição juvenil moderna” (Melucci apud SPÓSITO, 2004). As autoras destacam uma ambiguidade presente no depoimento dos jovens: se por um lado valorizam os estudos enquanto promessa de um futuro melhor, por outro, não veem sentido para o presente.

Segundo Carrano (2010, p. 143), a falta de sentido do processo de escolarização para os sujeitos da escola pode ser visto também pelo fato da escola se constituir numa instituição “futurista”. Ou seja, a lógica de se lançar para o futuro os sentidos da aprendizagem, sempre com um discurso da garantia de um “futuro melhor”, interferem para que a aprendizagem seja destituída de significado no tempo presente. Dayrell (2007) corrobora com essa ideia ao enunciar que os conflitos escolares se devem, também, pela valorização do estudo como uma promessa futura, como forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho e uma possível falta de sentido que encontram no presente.

Sob esse cenário, os jovens também indicam que estudar é importante para o futuro, seja para a continuidade dos estudos numa universidade ou para a inserção no mercado de trabalho: “É uma base para o seu futuro” (Jovem Aluno, 2ª série); “Por exemplo, o que ela falou do ENEM, infelizmente a gente precisa daquilo, quem quer fazer uma faculdade, a maioria dos jovens hoje querem fazer uma faculdade porque com aquilo ali eles vão ter um emprego, um futuro [...]” (Jovem Aluna, 2ª série); “Porque sem o estudo não vamos ser nada. Tipo, não que sem o estudo não vamos

ser nada, mas o estudo é fundamental porque é uma base para o nosso futuro, então...” (Jovem Aluna, 1ª série).

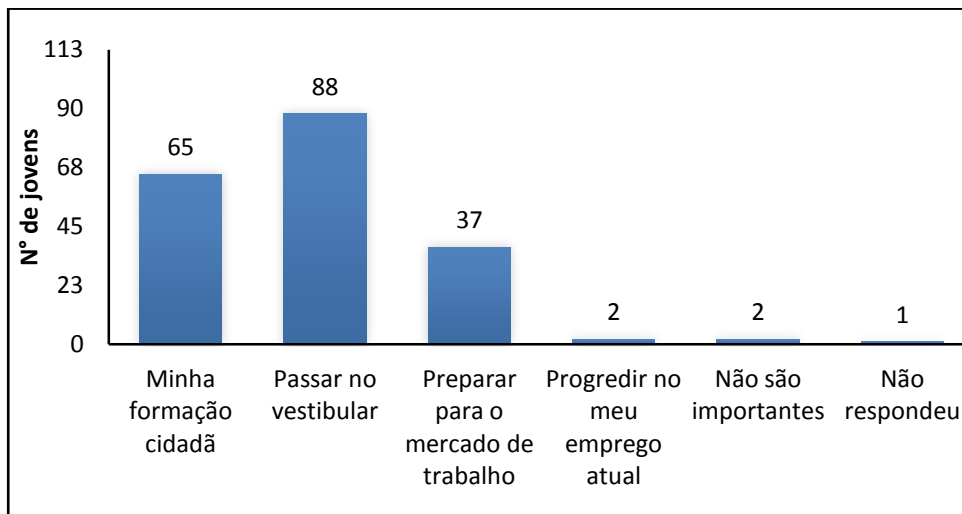
Denota-se que alguns jovens atribuem importância ao ensino médio devido a uma lógica instrumentalista que visa à aquisição de diplomas ou preparação para o mercado de trabalho. Entretanto, predominantemente, os jovens participantes da pesquisa consideram o ensino médio importante devido a uma formação crítica.

Isso revela que os alunos vivenciam diferentes experiências no espaço escolar da escola média que diz respeito às formações individuais e coletivas de cada sujeito, conforme ressalta Dubet (2008):

As experiências sociais são primeiramente individuais, mas são também definidas pelos coletivos que traçam caminhos comuns, como no caso das experiências escolares, das experiências operárias ou outras mais. Na realidade, o que é coletivo são as condições de fabricação das experiências sociais. Mas cada um de nós continua sendo uma forma singular destes quadros coletivos. Como tudo na vida social, as experiências são individuais e coletivas (DUBET, 2008, p. 72)

O gráfico abaixo apresenta a importância do conhecimento aprendido no ensino médio para os sujeitos participantes do estudo.

Gráfico 26 - Os conhecimentos que você aprende na escola são importantes para:



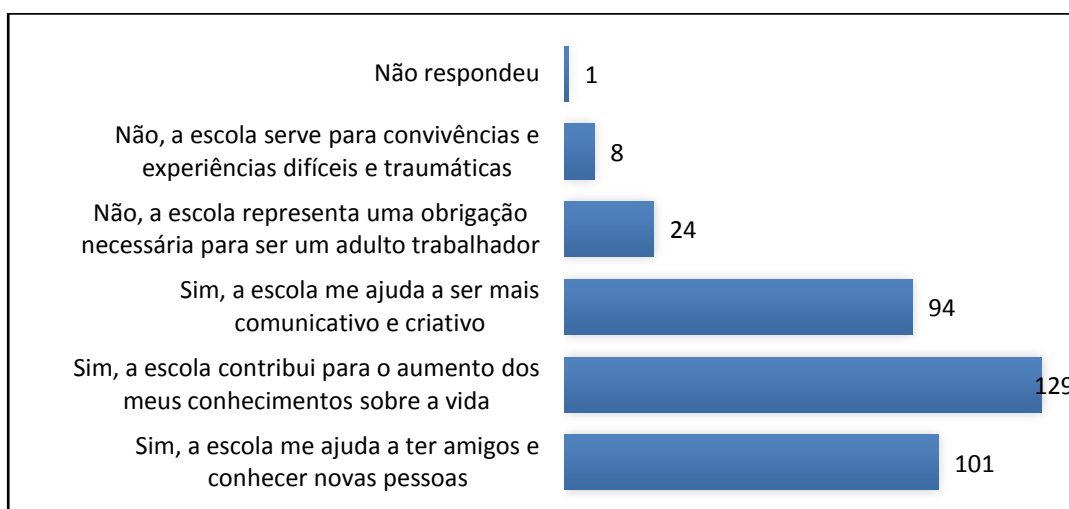
5.1.3 Espaço de Sociabilidade

Nota-se que a escola é muito valorizada pelos jovens porque é um espaço que permite o encontro com os amigos e é um local para fazer novas amizades. Durante a pesquisa de campo pudemos observar como o intervalo do recreio, por exemplo, é

um momento de muita descontração e vivências importantes para os jovens. Assim, durante o recreio é possível observar os vários grupos juvenis “espalhados” pelo pátio, refeitório, biblioteca, sala de informática, etc. Entre brincadeiras, risos e descontração, são várias as atividades mobilizadas por eles que revelam momentos de interação entre os pares: tocam violão e cantam; jogam cartas e xadrez; conversam sentados em rodas ou fileiras; mostram vídeos dos celulares uns para os outros; comem a merenda. São poucos os jovens alunos que se mantêm sozinhos no recreio e quando isso ocorre, no geral, eles estão entretidos no celular.

Quando perguntamos aos sujeitos da pesquisa se os melhores amigos deles estudam na escola, a maioria das respostas foi positiva. Além disso, o gráfico abaixo indica que 101 jovens alunos participantes da pesquisa afirmam que a escola os ajuda a ter amigos e conhecer novas pessoas.

Gráfico 27 - Você acha que a escola interfere no seu desenvolvimento pessoal?



Vários estudos sinalizam a importância do coletivo de amizade para o segmento juvenil. Mais do que qualquer outra fase da vida, a juventude valoriza a vida em grupo. Ser jovem implica, a princípio, ser grupo: “É através da troca de experiências e da necessidade de pertencer a um agrupamento que estes constroem sua subjetividade, interpretam o mundo que os rodeiam e se sentem seguros” (BARBOSA, 2007, p. 62).

A socialização entre os colegas, também chamada de sociabilidade, é uma dimensão fundamental na vida dos jovens. Para Simmel (1983), a sociabilidade é

caracterizada pela ausência de posições hierárquicas no interior dessas relações de sociabilidades, ou seja, é necessário que exista uma relação entre iguais, o chamado grupo de pares. Além disso, o autor aponta que essas relações não possuem propósitos previamente estabelecidos, mas um fim em si mesmo. Um dos elementos principais da sociabilidade é a amizade.

Santos (apud BARBOSA, 2007, p. 63) pontua que grande parte das relações sociais se caracteriza pela existência de dois lados opostos como mãe/filha, patrão/empregado, médico/paciente, dentre outros. No entanto, nas relações de sociabilidades essa hierarquia não acontece, visto que os indivíduos desempenham o mesmo papel na sociedade, definido como amigo/amigo e, antecedendo esta relação, jovem aluno/ jovem aluno. Portanto, existe uma tendência de que as relações sociais entre os jovens alunos sejam simétricas na instituição escolar por todos serem alunos se encontrarem, em geral, na mesma idade.

Em seus estudos, Souza (2003, p. 123) destaca que a escola é reconhecida pelos alunos como local onde se pode aprender apenas na medida em que se constitui como espaço de sociabilidade juvenil. Nessa perspectiva, os melhores amigos se encontram de modo geral na escola, e a principal motivação de ir à instituição, para a maioria dos jovens alunos, ocorre devido ao encontro e convívio com os amigos.

Dayrell (2007) contribui para a discussão ao indicar que a sociabilidade é uma dimensão fundamental na constituição da condição juvenil. A socialização entre grupos juvenis que se desenvolve, preferencialmente, em espaços de lazer e diversão mas também em locais institucionais como a escola ou o trabalho, adquirem um papel central na vida desse segmento da população. Nesse sentido: “[...] podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (DAYRELL, 2007, p. 1111). Apesar disso, cabe salientar que expressões de conflitos e violências, mesmo não sendo generalizadas, manifestam-se também nesses espaços, principalmente entre jovens do sexo masculino.

Abramo (1992) destaca a importância do lazer para os jovens:

O desejo e a necessidade de lazer e de prazer não são exclusivos dos que estão nessa fase da vida, mas aí parecem assumir uma importância quase vital. Senão, como explicar o intenso investimento, às vezes o enorme sacrifício, para abrir espaço para o lazer, resgatar energias e desafiar autoridades paternas para ir atrás, reivindicar e inventar a diversão? (ABRAMO, 1992, p. 160).

Em que pese à importância da sociabilidade no grupo de amigos para os jovens, pesquisadores têm indicado que a escola não valoriza essa dimensão da vida juvenil. Todavia, essa sociabilidade ocorre na instituição independente das ações pedagógicas e gerenciais, à margem da ação educativa. Sendo assim: “A sociabilidade no grupo de amigos, cerne da vida juvenil, não é patrocinada pela organização escolar, resultando numa frágil integração dos alunos com a escola que frequentam” (DUBET, 1991, 128). A falta de apoio da escola à quadrilha, como já dito, exemplifica essa fala de Dubet.

Em consonância com a discussão, Dayrell (2006 a) indica que a fase juvenil é um momento em que a turma de amigos cumpre papel singular na trajetória dos jovens:

É o momento quando iniciam uma ampliação das experiências de vida, quando alguns deles começam a trabalhar, quando passam a ter mais autonomia para sair de casa à noite e poder escolher as formas de diversão. É quando procuram romper com tudo aquilo que o prende ao mundo infantil, buscando outros referenciais para a construção da sua identidade fora da família. É o momento privilegiado de se descobrirem como indivíduos e sujeitos, buscando um sentido para a existência individual. É um momento próprio de experimentações, de descoberta e teste das próprias potencialidades, de demandas de autonomia que se efetivam no exercício de escolhas (DAYRELL, 2006 a, p. 39).

Os relatos transcritos a seguir reforçam a ideia de que a escola é um local que promove a sociabilidade juvenil, sendo por isso valorizada pelos jovens alunos da pesquisa.

Eu acho que serve para a formação presente do momento de vida. Estudar não é simplesmente você ir pra escola e aprender, você acaba formando vínculos e se encaixando na sociedade, se descobrindo e acaba também tendo o seu círculo de amigos (Jovem Aluna, 2ª série).

A escola te abre um círculo de amizade, pow, onde você mora ou na sua vida você não conheceria, por exemplo, eu não conheceria Sabrina nunca. E a escola te proporciona conhecer essa diversidade de pessoas, uma diferente da outra (Jovem Aluno, 2ª série).

O que a escola representa na minha vida? Nossa, diversidade, eu gosto muito de conhecer as pessoas sabe, ver o jeito de cada um, descobrir coisas novas, trazer mais conhecimento para mim mesma. É uma nova experiência pra você quando você chega no ensino médio. Você conhece muita gente, coisas novas [...] (Jovem Aluna, 1ª série).

Bom, mudaria tanto a parte do conhecimento quanto da interação com as pessoas na sociedade. Porque quando você fica em casa você não tem muita animação pra conhecer amigos (Jovem Aluno, 1ª série).

[...] querendo ou não a escola tem esse papel, fazer novas amizades, eu sou como a Bia, eu amo vim pra escola, porque em casa minha mãe me obriga a fazer certas coisas que eu odeio, eu vindo pra escola eu vou zuar, eu vou aprender, eu vou fazer novas amizades, eu vou curtir adoidado (Jovem Aluno, 2ª série).

5.1.4 O uso dos espaços da escola

A arquitetura e o espaço físico da instituição escolar não são neutros, mas providos de sentidos e significados, conforme discutido por autores como Dayrell (2001) e Sacristan (2005).

O espaço arquitetônico escolar representa uma determinada perspectiva de educação. Da forma da construção até a localização do espaço existe uma delimitação racional que expressa uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Portanto, a estrutura física da instituição interfere no modo de circulação das pessoas e na definição das funções para cada local: salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida a priori (Dayrell, 2001, p. 147).

O autor citado chama atenção para alguns aspectos pouco discutidos pelos educadores, mas que devem ser considerados sobre o espaço escolar. Uma primeira dimensão ressaltada é a do isolamento do exterior. Os muros da escola demarcam duas realidades distintas, o mundo da rua e o mundo da escola, mas que insistem em se relacionar. O espaço é construído com objetivo de levar as pessoas a um destino: através dos corredores, chega-se às salas de aula, o *locus* central do educativo. A instituição é pensada para que ocorra uma locomoção rápida, contribuindo para a disciplinação. Além disso, a pobreza estética expressa na falta de cor e de estímulos visuais, sobretudo, deixa entrever uma concepção de educação reduzida a sala de aula e a instrução (DAYRELL, 2001, p. 147).

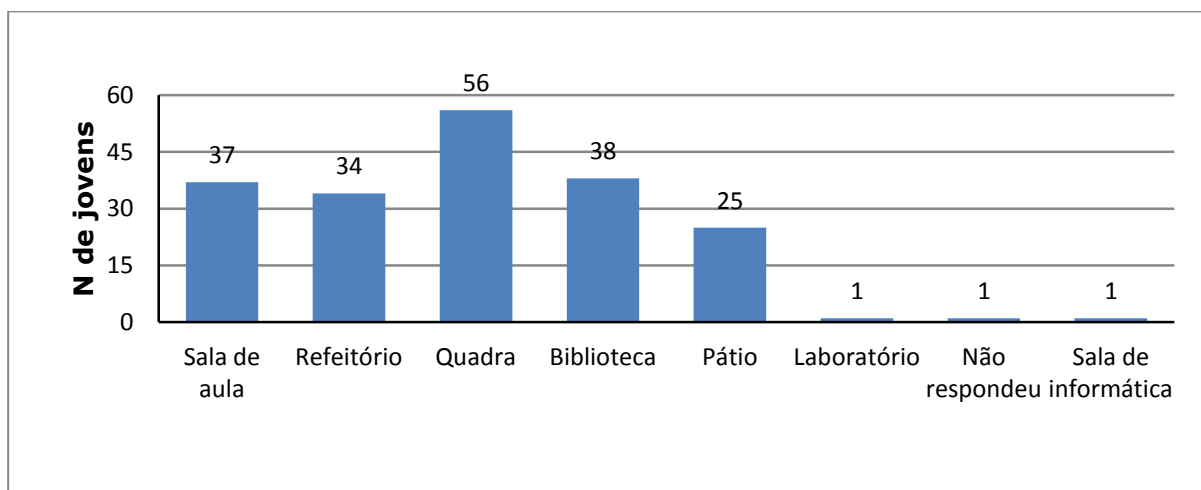
Sacristan (2005) contribui para o debate ao destacar que o espaço físico não é indiferente para os sujeitos presentes na escola, sendo que ele afeta pela sua presença e aspecto, pelo estado de ânimo que propicia, pela satisfação que produz nos indivíduos, pelas atividades possíveis de serem realizadas e pelo estilo de vida

que permite. O autor corrobora com as ideias de Dayrell quando indica que: “[...] Os espaços escolares, com sua sobriedade, rigidez e até uma certa rusticidade, refletem mais seu passado disciplinador do que uma preocupação por estabelecer neles ambientes agradáveis nos quais se tem de passar tanto tempo” (SACRISTAN, 2005, p. 145).

Os espaços escolares estão carregados de cultura e significados coletivos que proporcionam àqueles que estão dentro deles, ou distantes, determinados valores e atitudes. O espaço escolar voltado para o exterior, não é hoje o espaço prestigioso e enaltecido que foi em outros momentos; no entanto, o espaço interior (as salas de aula, por exemplo) sempre foi um meio austero, que denota um regime e vida certamente severo e muito controlado para seus moradores (SACRISTAN, 2005, p. 145).

Diante das questões já discutidas concernentes ao espaço físico da instituição escolar, perguntamos aos jovens qual o local da escola eles consideram mais agradáveis.

Gráfico 28 - Qual local na escola você considera mais agradável permanecer?



No início da pesquisa de campo percebemos que a biblioteca era um local muito utilizado pelos jovens. Durante as aulas dos alunos do matutino, sempre havia alunos do vespertino em monitoria com outros alunos ou com o estagiário de matemática. No intervalo o espaço ficava cheio: jovens lendo, jogando xadrez, conversando, sentados escutando música, etc. A biblioteca não possui bibliotecário. Desse modo, a cada dia no intervalo dois alunos ficavam responsáveis por anotar os

livros emprestados e os devolvidos, o que totalizavam dez jovens responsáveis pelo espaço. Além dessa atribuição, os jovens se preocupavam em manter o silêncio do local e chamar a atenção caso alguém estivesse comendo no local, visto que era proibido: “A aluna que estava na biblioteca hoje chamava atenção dos alunos que estavam falando alto” (Diário de campo, 17/08/15).

Percebemos durante a pesquisa que os jovens alunos ressignificaram o uso do espaço da biblioteca atribuindo-lhe significados particulares que vão para além do socialmente prescrito. A biblioteca era utilizada por eles para fins de estudo. Mas durante o intervalo o espaço era local de encontro onde uma diversidade de atividades acontecia: uns jogavam xadrez ou jogos de tabuleiro; outros escutavam músicas no celular; alguns jovens conversavam; outros ficavam lendo, etc.

Certo dia durante o intervalo, percebemos um “alvoroço” no local: “O comitê da biblioteca (formado pelos jovens que ficam responsáveis por ela) estava reunido para discutir o fechamento do espaço no intervalo. Pelo que eles conversaram comigo, a coordenadora determinou que a biblioteca ficasse fechada durante o intervalo devido ao sumiço de livros” (Diário de Campo, 26/08/15).

Durante as rodas de conversa, quando questionados se achavam que os espaços para além da sala de aula eram bem utilizados, iniciamos o seguinte diálogo:

“A biblioteca foi até bom enquanto a gente podia usar. A gente tem tanto livro bom na biblioteca” (Jovem Aluna, 2ª série).

Em seguida fizemos a seguinte pergunta: E agora não está podendo pegar mais livros?

“Não tá podendo pegar livros, a gente não pode nem entrar aqui dentro...” (Jovem Aluna, 2ª série)

Quando questionamos se o motivo da não possibilidade de utilizar a biblioteca era devido ao “sumiço” dos livros, uma aluna destacou:

Que sumiam e também porque a coordenação disse que não tem tempo de lidar com picuinha, usaram essas palavras pra me falar, porque o que acontece? O problema de aluno é que aluno não se uniu cara, me dá uma raiva disso, os monitores da biblioteca, quando os meninos faziam bagunça iam lá e ao invés de tentar amenizar o problema, iam lá na coordenação e

falavam: fulano ta fazendo bagunça ou quando os monitores tentavam repreender os meninos que estavam aqui eles iam: oh tia, estão brigando comigo, sabe, fofquinhas? Ai toda essa dissonância entre os alunos, fez com eles dissessem: não vou lidar isso, não quero lidar com isso, não tem biblioteca, não tem bibliotecário, vocês vão ficar sem, não sabe brincar não desce pro play (Jovem Aluna, 2ª série).

Quem acabou com essa comissão (da biblioteca) foram os próprios coordenadores, a coordenação que mandou a gente parar porque segundo os coordenadores estava dando muita bagunça e dor de cabeça pra eles (Jovem Aluna, 3ª série).

Essa situação sobre o uso da biblioteca vai ao encontro da fala de Sacristan (2005):

[...] Finalmente, lembramos que os espaços, sua própria disposição interna, contêm determinações normativas, regras de comportamento para se desenvolver neles que indicam o que é certo fazer e o que não se deve fazer. Um templo ou uma sala de aula exigem uma disciplina, o recato e o silêncio. Isto é, definem a conduta correta e que não é (SACRISTAN, 2005, p. 145).

Sobre a apropriação do espaço físico da escola é importante destacar que a quadra é o local que os jovens indicam como o mais agradável para permanecer, no entanto, os jovens não podem ter acesso ao local durante o intervalo.

No que concerne ao uso dos espaços fora da sala de aula como os laboratórios e a biblioteca, alguns jovens apontam que são espaços utilizados com frequência pelos professores e outros pontuam que não são bem utilizados. As falas sinalizam as opiniões sobre o assunto: “E ainda tem os outros laboratórios de física, de química, de artes que não usamos [...]” (Jovem Aluna, 1ª série); “E tem o laboratório de química que é bastante usado” (Jovem Aluna, 2ª série); “Os laboratórios de química, física, artes são utilizados” (Jovem Aluna, 2ª série); “Física usa muito pouco...” (Jovem Aluno, 2ª série).

5.2 JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Os dados da pesquisa demonstram que uma reivindicação muito pautada pelos jovens é uma maior participação nos processos de decisões da instituição. Foram muitas as críticas feitas por eles a esse fato: “não ter voz na escola”.

Nesse sentido, quando perguntamos se os alunos têm voz na escola, eles responderam:

Muito raro, só quando é aquela movimentação de massa assim, quando vai dar uma rebelião, que vai morrer gente, ai eles resolvem escutar. Mas eu, por exemplo, desde o primeiro ano sempre acontece alguns problemas e o pessoal da sala aponta pra eu resolver. Então eu vou conversar com a pedagoga e eles não resolvem nada (Jovem Aluna, 3ª série).

Aqui não. Porque aqui a gente fica bem preso de expor nossas opiniões porque na maioria das vezes a gente é chamado atenção, igual teve o início da formação do grêmio e não foi pra frente porque a gente não podia falar sobre isso. Então, por exemplo, um aluno não vai chegar pra Grazi e falar o que ta acontecendo porque ela, tipo, tem um certo poder sobre o aluno e pode querer acabar com ele. (Jovem Aluna, 3ª série).

Eu acho que nessa escola a gente não tem voz porque a gente vive como na época da ditadura, tudo que a gente for fazer, que acontece tem que passar pela coordenação, pela direção, é uma dip da censura (Jovem Aluno, 3ª série).

Não obstante, na roda de conversa 03 alguns jovens alegaram que são ouvidos pela instituição. Nessa conversa uma jovem indicou a existência de uma escuta por parte da coordenação ao mencionar uma demanda feita por ela e atendida pela pedagoga, que consistiu em um pedido para que alguns professores adiassem os trabalhos solicitados para a semana da prova do ENEM.. O objetivo era adiar os trabalhos para que eles pudessem ter mais tempo disponíveis para estudar para o exame. Além disso, uma jovem salientou que quando eles pediram para que mudasse um professor, a escola atendeu também a essa reivindicação.

Outros jovens apontaram que o fato da pedagoga “sentar para ouvir a opinião” deles já sinaliza que a escola tem um posicionamento de escutar os jovens. No entanto, eles salientam que nem tudo que os jovens solicitam é cabível de ser aceito, como demonstra os relatos: “Eu acho que já que eles nos ouviram, eles estão certos, eles estão ouvindo a gente, agora se o que a gente ta reivindicando ta dentro do programa que eles pretendem trabalhar com a gente é outra coisa” (Jovem Aluno, 3ª série); “Ta, a gente ta aqui e eu posso ouvir a opinião de cada um aqui, vamos supor que eu sou diretora da escola, eu vou ouvir a opinião de cada um, se eu vou fazer ou não, ai já é outra história” (Jovem Aluna, 3ª série).

Alguns relatos dos sujeitos participantes dessa roda de conversa evidenciaram que a escola apenas ouve os alunos quando as decisões visam beneficiar a instituição de alguma forma:

Mas ai entra também uma outra parte do que o lago falou, que a escola quer visibilidade, então se a gente tiver um professor ruim a gente não passa na UFES e conseqüentemente a escola não vai ter aquela coisa

assim, ah passaram só 30 alunos na UFES, tinha que ter passado mais. Igual no ano passado fizeram um 'boom' porque 44 alunos passaram na UFES. Então se a escola não tiver professores bons, ela não ter aquela visibilidade que tem de: 'ah, a melhor escola da serra (Jovem Aluna, 3ª série).

Eu acho que a escola ela é muito permissiva quando envolve os trabalhos dela, quando é uma coisa que vai chamar atenção pra escola. Por exemplo, o que você falou sobre dar mais tempo para apresentar os trabalhos por causa do ENEM. Se as pessoas do Clóvis irem bem no ENEM, o que vai promover? Vai promover o aluno? Vai. Mas de onde esse aluno veio? Pro Clóvis eu acho que quando parte alguns projetos que vai pra pedagogia é um pouco mais complicado [...] (Jovem Aluno, 3ª série).

Em que pese os depoimentos de alguns jovens participantes da Roda de Conversa 03, não podemos negligenciar que existe uma quase unanimidade entre os jovens alunos de que eles não participam das decisões da escola.

No entanto, durante a vivência no campo pudemos notar algumas atividades que expressam aspectos de protagonismo e autonomia dos jovens alunos. Uma destas atividades que presenciamos foi a monitoria, projeto em que os alunos que mais se destacam em determinadas disciplinas vão à escola no contraturno com o objetivo de dar aula de reforço para outros jovens que têm dificuldades. Os alunos não ganham notas dos professores ou qualquer outra forma de gratificação por participarem do projeto. Presenciamos algumas monitorias que aconteciam na biblioteca, mas na maioria das vezes contavo com poucos alunos. Segundo eles, a monitoria é um projeto em decadência porque poucos estavam participando ou porque só tinham interesse em participar em véspera de prova. Conforme indicam as falas: "A monitoria foi algo que a gente começou a fazer, quem foi monitor foi eu, ela, só que não estava vindo ninguém. Então foi saindo cada um pouco aos poucos" (Jovem Aluno, 3ª série).

Outra atividade que expressa uma autonomia e protagonismo dos sujeitos da pesquisa é o comitê da biblioteca. Este, como já foi mencionado em outro momento do texto, constitui-se em uma organização dos alunos com o propósito de "cuidarem" do espaço da biblioteca. Nesse sentido, a cada dia da semana durante o intervalo ficavam dois alunos responsáveis por anotarem os livros emprestados e os devolvidos, com o total de dez jovens responsáveis pelo local.

Além disso, a cada trimestre os jovens alunos fazem uma avaliação dos docentes. Sem a presença de nenhum professor, o líder de cada sala fica responsável em

anotar os aspectos positivos e negativos destacados por todos os alunos de uma turma.

Cada sala de aula tem dois alunos representantes eleitos pelos próprios alunos. A pedagoga ressalta que a escola não trabalha com a noção de líder e vice-líder, visto que culturalmente tem-se uma visão deturpada do líder como uma pessoa que manda, que sabe, que determina. Nesse sentido, ela aponta: “[...] a gente usa muito a palavra representante porque a gente trabalha com eles essa ideia de que você não fala por você apenas, você fala por um grupo e esse grupo tem que ser ouvido antes de você levar uma proposta” (Pedagoga da escola).

Quando perguntamos a pedagoga de que forma os alunos participam das decisões da escola, ela destaca que mensalmente é realizada uma reunião com todos os representantes de cada sala a fim de que estes apresentem as demandas e os problemas de cada turma. Em suas palavras:

E aí eu faço uma reunião mensal com eles, a gente tem um colegiado de alunos representantes. E eu entrego também uma espécie de diário de campo para cada dupla e eles vão registrando os acontecimentos da sala e nessa reunião do colegiado, eles compartilham. Se tem alunos faltando muito, eles registram, pra não tá toda hora aqui na sala com a gente. E aí, diante do que eles registraram no diário deles, eles vão compartilhar algum problema da sala. Se é alguma coisa que eles não podem esperar muito, eles trazem rapidamente. Mas se alguma coisa em nível de proposta, de sugestão, se é algo que pode ser levado pra reunião, eles esperam um pouco mais (Pedagoga da escola).

Além disto, cada turma tem um professor representante que busca mediar junto com os alunos representantes alguns conflitos da sala.

No Brasil, existe uma cultura dominante do autoritarismo socialmente implantado decorrente da formação social, cultural, histórica, dentre outras, do país e de relações sociais rígidas e hierarquizadas. Essa cultura autoritária foi levada para todas as instituições sociais, inclusive a escola. Este, que é o local justamente em que os mecanismos institucionais democráticos deveriam funcionar de forma mais assídua é o espaço “[...] que se encontram as incivildades, provenientes da inabilidade e da impossibilidade de se colocar no lugar do outro” (ESTEVEZ, 2005, p. 37).

A participação limitada dos jovens na gestão escolar é apontada em outros estudos como uma crítica que eles fazem a escola. Conforme demonstra:

Poucas cartas fazem referência à participação ampla dos estudantes na condução dos rumos do estabelecimento e, da mesma forma, na elaboração de projetos comuns entre professores e alunos. Apesar de a maioria das escolas públicas possuir canais formais de participação (conselhos com a representação de alunos, de pais, de professores, de funcionários etc.), estando, por conta disso, legalmente aberta ao envolvimento da comunidade, a gestão participativa dos estudantes ainda não é uma realidade (ESTEVEZ, 2005, p. 128).

Martins (2010) traz contribuições importantes para se pensar a participação dos jovens no grêmio estudantil. O pesquisador sinaliza que a forma como a escola se organiza, privilegiando as aulas em sala, os tempos rígidos, uma atuação burocrática, limita os jovens em sua participação e em seu processo de formação mais ampla. Além dos conflitos institucionais, é possível observar conflitos de ordem geracional que contribuem para a não participação dos discentes. Os professores, em sua maioria, têm um olhar estereotipado dos jovens que potencializa a visão de imaturidade, infantilidade e de transição acerca desse segmento, como já discutido. Em consequência disso, o jovem é visto como desqualificado para resolver seus problemas.

A juventude vista, simplesmente, em sua imaturidade, radicalidade e transição, coloca por terra seu caráter inovador, sua capacidade de romper, de mudar. Nossas observações demonstram claramente que o poder, desigualmente distribuído, está majoritariamente nas mãos dos adultos, principalmente, em função da idade e do lugar ocupado na hierarquia escolar (MARTINS, 2010, p. 158).

O autor destaca que no âmbito relacional o jovem ocupa uma determinada posição que se localiza através de suas experiências geracionais. Tais experiências refletem uma construção social e se vinculam ao cenário cultural, econômico, político, dentre outros, em que se encontra inserido. A idade é uma dos critérios que legitima a hierarquia social que está ligada as responsabilidades que são desigualmente distribuídas (MARTINS, 2010, p. 43).

É fundamental o reconhecimento da juventude como momento para efetiva participação, mas sobretudo o reconhecimento das novas formas de participação nas quais os jovens se engajam. No mundo adulto, o segmento juvenil se torna, em geral, meros expectadores, isso muito em função da falta de informação, formação e espaços próprios. Logo, Martins (2010, p. 46) indica que “[...] uma participação

juvenil, aos moldes dos próprios jovens nos pareceria mais condizente com seus interesses e experiências”.

Nessa direção, Abad (2004, p. 51) sinaliza que o segmento juvenil ocupa, muitas vezes, a função de “carregadores de tijolos” e se mantêm em lugar que inviabiliza a efetiva participação. Isso é decorrente de uma visão dominante de que os jovens estão em processo de formação, logo, o lugar ocupado por eles significa muito mais o aprimoramento e a apropriação dos mecanismos adequados para uma atuação futura neste cenário. Portanto, para avançarmos no debate sobre a participação juvenil se faz necessário ultrapassar a visão do jovem como sujeito meramente em formação e reconhecê-lo como sujeito de direitos.

Em relação à participação do jovem, seja na instância escolar ou em outros espaços sociais, é comumente difundido um discurso de que a juventude é alienada e desinteressada (SPOSITO, 1997; DAYRELL, 2003, 2007; ABAD, 2004). Nesse cenário, o segmento juvenil acaba assumindo uma culpa que ultrapassa sua responsabilidade, visto que: “muitas vezes há um exagero quando se denuncia a ‘apatia juvenil’ e se deixa de perceber que a ‘crise de participação cidadã’ é fenômeno social ampliado que atinge todas as faixas etárias da população” (Ibase *apud* MARTINS, 2010, p. 43).

Abramo (2004, p. 7) chama a atenção para a ambiguidade existente quando o assunto é juventude e participação política. Nos últimos anos nas sociedades latino-americanas, têm se fortalecido o debate sobre a participação juvenil seja como maneira de possibilitar o desenvolvimento integral dos jovens ou o desenvolvimento democrático da sociedade. Assim, existe um reconhecimento da importância da participação juvenil na sociedade por um lado, e por outro, no entanto, predomina uma visão negativa a respeito da participação existente e uma dificuldade de concretizar canais efetivos para a sua realização. Essa imprecisão gera obstáculos para o estabelecimento de relações entre os coletivos juvenis e as instituições sociais. Nesse cenário, os desafios da participação juvenil não podem ser analisados apenas como decorrentes da apatia ou desinteresse dos jovens, como comumente se faz.

A autora supracitada aponta que é importante pensar a participação juvenil devido à possibilidade do desenvolvimento integral desses jovens e sua inserção na sociedade. Esse desenvolvimento e inserção, para serem viáveis, necessitam do fortalecimento dos indivíduos por meio de uma socialização satisfatória, que por sua vez deveria ultrapassar os espaços educacionais formais e habilitar os jovens para estarem aptos a realizar escolhas, construir projetos, ter autoestima e sustentar as relações sociais estabelecidas com o outro. Nesse contexto, a educação escolar é entendida como algo que vai além da mera assimilação de conteúdos e que possibilitaria a inserção dos indivíduos como participantes em potencial no âmbito social.

Em seu texto intitulado “Os jovens podem falar?”, Castro (2011) parte do pressuposto de que os jovens têm sido objeto dos discursos do outro – seja o da autoridade dos adultos ou dos saberes disciplinares - e que, destarte, são silenciados e enredados nas estruturas de dominação as quais eles próprios não conhecem e continuam a se subjetivar como tutelados, invisíveis e “não falantes”.

A autora supracitada utiliza a ideia de fala como um discurso do sujeito coletivo no espaço público e não no âmbito privado. Essa fala no espaço público implica constituir-se enquanto um sujeito que pode dizer, que tem o que dizer e tem a quem dizer. Portanto, “[...] a fala na qualidade de ação política constitui o sujeito político neste mesmo ato” (CASTRO, 2011, p.301). Por mais que os jovens tenham podido falar, devido a sua capacidade humana de comunicação, isso não significa que eles têm se tornado sujeitos políticos, isto é, capazes de uma fala pública que possa implicar no curso e no destino da vida coletiva.

As falas de alguns jovens indicam que quando eles são “ouvidos” pela direção, essas falas não têm implicação direta no atendimento de suas demandas. Sendo assim, eles não estão exercendo a capacidade de se constituírem enquanto sujeitos políticos, como apontado por Castro (2011):

Às vezes acontece algum problema com algum professor ou várias coisas que eles ouvem e falam: não, tudo bem, a gente vai fazer algo sobre. E aí você sai da sala e parece que tudo aquilo que você falou nunca existiu porque eles fingem que nada aconteceu (Jovem Aluna, 3ª série).

Bom, a gente até tenta, indo na pedagoga conversando, com os coordenadores, só que eles sempre acham que a gente tá errado e da r

razão para o professor. E quando eles ficam do nosso lado, entra aqui e sai aqui, porque na hora que estão com a gente eles nos ouvem, mas depois eles esquecem e fingem que nada aconteceu e continua a mesma coisa de sempre (Jovem Aluna, 1ª série).

Para Dayrell e Carrano (2014), o debate acerca da participação parte de dois princípios fundamentais: envolve a formação teórica para uma vida cidadã que permite a aprendizagem de valores, conteúdos cívicos e históricos da democracia, regras institucional, dentre outros, e ainda a criação de espaços e tempos para a experimentação cotidiana do exercício da participação democrática na própria instituição escolar e em outros espaços públicos. Os autores questionam se esses princípios estão sendo colocados em prática na escola.

Uma situação ocorrida na escola que demonstra os limites da participação dos jovens nas decisões que envolvem a instituição foi a “polêmica” do simulado. O simulado é uma forma de avaliação que foi aplicada pela escola no 1º trimestre e que se repetiu no 2º. Segundo a pedagoga, um dos objetivos da avaliação é preparar os jovens para o ENEM, uma vez que o instrumento tem o formato similar à prova do exame no que concerne, sobretudo, a quantidade de questões. No entanto, os jovens alunos fizeram muitas críticas a avaliação. A “polêmica” do simulado foi um assunto que esteve presente nas conversas dos jovens durante algumas semanas.

Quando eu estava na biblioteca durante o intervalo, os líderes de cada sala se reuniram na biblioteca para falar sobre o simulado. Eles estavam bem exaltados e falando todos ao mesmo tempo. A indignação foi pelo fato de que as notas no simulado foram muito baixas, a média da escola foi 4,0 pontos e a maior nota foi 7,0. Eles disseram que a escola mudou as regras da avaliação, mas não avisaram nada para eles. Eles estavam reunidos com o objetivo de juntar argumentos para ir reclamar com a pedagoga. Mas, alguns jovens disseram que não adiantava reclamar com a pedagoga, visto que ela “não ouve” eles. Eles queriam falar direto com a diretora (Diário de Campo, 20/08/15).

O simulado tinha 91 questões abordando todas as disciplinas, o valor era de 10,00 pontos e os alunos tinham 04 horas para concluir a avaliação. Um dos elementos questionados por eles foi a quantidade de questões e disciplinas, o pouco tempo que tiveram para fazer o simulado e o valor alto da pontuação. Um dos objetivos da avaliação foi “simular” a prova do ENEM. No entanto, os jovens questionaram os limites dessa “simulação”. Os depoimentos sinalizam as questões levantadas:

E o simulado não tem como você estudar, eu tentei trimestre passado e desisti, porque você estuda pra biologia e vai pra matemática, aí pensa: 'nossa, o que eu estava estudando em biologia?' você fica uma confusão na sua cabeça e você a ler aquilo aí você lê, lê, lê e é um texto gigantesco, é muita coisa (Jovem Aluna, 2ª série).

Porque é muito ponto pra todas as matérias. E eu acho que tipo assim, tem gente que não conseguiu [...] e gente, é muita pressão [...] tá, é meio que um ENEM na sua vida, mas é diferente (Jovem Aluna, 2ª série).

[...] Quando a gente foi ver a nossa nota, teve uma menina que de 8 ela foi pra 4, e é 4 em todas as matérias. E, assim, você faz o simulado de todas as matérias num dia só, essa parte até que eu não acho ruim, mas o modo como foi avaliado, ele salvou muita gente também porque teve algumas pessoas que foi bom porque a nota que ela tirou beneficiou ela em todas as matérias, mas outras por terem tirado notas baixas foi prejudicado em todas as matérias [...] E, assim, foi tem 30 pontos no 1º e 2º trimestre, aí vamos supor 10 é só do simulado, então 10 pontos eu achei que foi uma quantidade de pontos muito alta" (Jovem Aluna, 1ª série).

Olha só, são 4 horas e meia pra você fazer 91 questões. No enem você tem 6 horas. Mas a questão nem é tanto essa. É que você tá fazendo uma prova de física e você não é bom em física e perde tempo fazendo questões de física e você não faz a que você é boa, tipo português, sabe (Jovem Aluna, 2ª série).

O simulado foi assim, se você é ruim em física, tudo bem, aí você tinha o resto pra conseguir se salvar, mas não, se você for ruim em física você acaba sendo ruim em matemática e acaba que você não vai conseguir se salvar em português devido a nota de física e vai te prejudicar essa nota (Jovem Aluno, 2ª série).

Outra questão pontuada pelos jovens foi a falta de comunicação da escola quanto ao método de correção que seria utilizado no simulado. Eles indicam que no 1º trimestre foi utilizado um método de correção diferente do 2º trimestre. Todavia, não sabiam dessa mudança.

Fora que não falaram com a gente o que fizeram no 1º trimestre e no 2º só falaram porque perguntaram, porque foram tirar satisfação por causa da nota (Jovem Aluna, 3ª série).

Mas eu acho que isso foi falha da escola por não comunicar a gente porque no 1º trimestre eles usaram um tipo de avaliação e 2º outro (Jovem Aluna, 3ª série).

Eu mudaria só uma coisa: que é o modo de avaliação do simulado porque, assim, no 1º trimestre foi uma regra da avaliação, aí poucas pessoas tiraram nota baixa, aí no 2º a gente meio que não foi avisado que iriam trocar o método de avaliação, mesmo se foi avisado, não foi tão falado, ficou meio que debaixo do tapete, a gente não sabia tanto (Jovem Aluna, 1ª série).

Dubet (1994) pontua que a experiência social é crítica. O sociólogo argumenta que uma das observações mais evidentes que o pesquisador pode fazer é que os atores

sociais passam o tempo a explicar o que fazem, por que o fazem e a justificarem suas ações. Essa mobilização não ocorre apenas durante uma “situação artificial” das entrevistas, por exemplo, em que o indivíduo é “obrigado” a argumentar. No processo elementar de justificação os sujeitos põem a sua própria experiência a distância, julgam-na, apelam para normas mais ou menos latentes mobilizadas para a situação. Em suas palavras:

Basta levantar a questão, ou que a questão se ponha no decurso da conversa, para que os indivíduos se sintam obrigados a explicar-se e a argumentar, a apelar para critérios de justiça, de autenticidade e de verdade, a fim de darem sentido à sua experiência. O papel imaneente das normas no seio desta atividade confere à experiência uma dimensão crítica, porque o indivíduo não pode ajuizar acerca da sua experiência senão em relação a outros e aos debates normativos surgidos na situação (DUBET, 1994, p. 106).

Nesse prisma, a sociologia da experiência incita que se considere cada indivíduo como um intelectual, como um ator capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo (DUBET, 1994). Pudemos perceber essa mobilização dos jovens em justificarem suas ações, escolhas e reivindicações durante a contestação em relação ao simulado. As falas acima evidenciam que os sujeitos mobilizam argumentos que evidenciam o porquê do descontentamento. Nesse sentido, a escola teve a preocupação de elaborar um edital com todas as regras e métodos avaliativos que seriam utilizados no simulado do 3º trimestre.

Diante desse cenário, quando perguntamos aos jovens alunos de que maneira eles poderiam ter mais voz na escola, a resposta consenso entre eles foi que com a implantação do grêmio estudantil a escuta seria viável. A escola não possui grêmio, mas alguns alunos se mobilizaram, através de formação de chapas e palestra, para implementá-lo. No entanto, os jovens mencionam alguns elementos que inviabilizam a formação do grêmio: falta de apoio da escola/direção; incompatibilidade de horário dos alunos dos três turnos que impede que eles se encontrem para reunião; falta de interesse dos alunos, principalmente da 1º e 2º série; falta de tempo devido às demandas da escola.

Em relação à falta de apoio da direção, os jovens argumentam que a escola quer que o grêmio esteja vinculado à instituição. Eles, entretanto, veem os limites dessa relação para o funcionamento do grêmio, como revelam as seguintes falas: “A gente poderia ter voz com o grêmio estudantil, só que a escola não entende o grêmio

estudantil como não vinculado a escola, o grêmio é dos alunos (Jovem aluno, 3ª série); “Foi uma coisa que fez que o grêmio não saísse porque a escola queria vinculação do grêmio com a escola. Só que se o grêmio for vinculado a escola vai continuar a mesma coisa” (Jovem aluno, 3ª série).

Em contraposição a visão dos jovens alunos, a pedagoga aponta que a escola não tem grêmio, lamentavelmente, não por falta de incentivo ou apoio da escola. A instituição não pode estar “na linha de frente” para a mobilização do grêmio estudantil.

5.3 JUVENTUDES E A RELAÇÃO COM O SABER

De acordo com os estudos de Charlot (2014), um aspecto fundamental para a análise da ampliação do ensino médio é a relação que os jovens estabelecessem com o saber. Assim, faz-se necessário levantar a questão básica: a do saber, da sua transmissão e da sua apropriação. Para ele, a perspectiva da sociologia clássica não é suficiente para explicar questões referentes às complexidades da escola média. O autor sinaliza que só há saber em uma certa relação com o saber e só há aprender em uma certa relação com o aprender.

Nessa direção, algumas questões são fundamentais para se pensar sobre a relação que os jovens estabelecessem com o saber e com a aprender. A primeira questão diz respeito à mobilização dos sujeitos, a sua entrada na atividade intelectual: por que motivo e para que fim o sujeito de mobiliza? Que desejo sustenta esta atividade? Por que ela não se produz com a mesma frequência, nem sobre os mesmos objetos, nas diferentes classes sociais? Se o sujeitos já estão em atividade, como é o caso dos jovens alunos, uma questão fundamental é compreender o que sustenta sua mobilização.

Quem se mobiliza é um sujeito, ou seja, um ser humano com suas subjetividades, portador de desejos e envolvido em relações sociais. Logo, não se pode separar o sujeito-desejo e o sujeito social, a construção do sujeito e sua socialização.

A relação com o saber envolve uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia, entre ruptura e continuidade. Aprender é apropriar-se de algo que foi aprendido, tornando-se seu, interiorizando-o. Ao mesmo tempo, é

apropriar-se de um saber que existe antes que o sujeito aprenda, sendo, portanto, exterior a ele. A relação entre sentido e eficácia no processo de ensino-aprendizagem é outra abordagem primordial, visto que “[...] o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21).

Na relação específica com o aprender da escola, o jovem precisa construir uma interação que seja significativa a partir da dialética da ruptura e da continuidade. Desse modo:

Para entrar na escola no sentido simbólico do termo, é preciso gerir essa dinâmica continuidade /descontinuidade /especificidade: construir uma relação com o saber e com a escola que, ao mesmo tempo, se apoia nas relações com o aprender já construídas (o que permite que a escola e o saber tenham sentido) e se diferencia (o que permite relacionar-se com o saber e com a escola em sua especificidade) (CHARLOT, 2001, p. 150).

Nesse prisma, o autor aponta que os jovens aprendem muitas coisas antes de entrar na escola e ainda continuam aprendendo fora da instituição coisas fundamentais para suas vidas. Desse modo, a relação com o saber que encontram na escola e mesmo a conexão que estabelecem com esse espaço não se constroem do nada, mas a partir de interações com os saberes já construídos por eles. Logo, “[...] não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender” (CHARLOT, 2001, p. 149).

No entanto, o que se aprende nesse espaço são atividades e saberes específicos. Entrar na escola é entrar num ambiente novo devido aos conteúdos, às formas de atividades que aí se encontram e aos tipos de relações e de condutas que a escola implica.

A atividade específica da instituição escolar é a instrução, a educação, a formação. Charlot (2014) pontua que um dos limites da sociologia contemporânea da educação consiste em abordar vários aspectos da escola, negligenciando, no entanto, a questão do confronto dos alunos com o saber, como se esse aspecto fosse um pequeno detalhe.

Apenas aprende na escola quem tem uma atividade intelectual que condiga com o projeto específico da escola e só se mobiliza em tal atividade de aprendizado quem encontra nela um sentido positivo e uma forma de prazer. A família e os professores

podem pressionar de uma forma ou outra, conforme enunciam os sociólogos da sociologia da reprodução, mas, em última instância, o processo de ensino-aprendizagem só funciona mesmo quando o jovem se mobiliza intelectualmente (CHARLOT, 2014, p. 75).

Daí a importância das seguintes questões serem levantadas: para um aluno, qual o sentido de ir à escola? Qual o sentido de estudar ou de se recusar a estudar? Qual o sentido de aprender, quer na escola ou em outro lugar? Para ele, qual sentido tem tal ou qual método pedagógico, tal ou qual relação com os docentes? O que ele considera uma professora ou uma aula interessante?

Em consonância com a discussão acima, partimos do pressuposto que um dos desafios da escola é propiciar um diálogo entre as experiências e saberes dos jovens e os saberes escolares. As falas dos jovens evidenciam críticas aos conhecimentos estudados na escola.

[...] esse que é o problema, eu acho que na verdade a grade curricular em grande parte não está vinculada com o cotidiano começando, por exemplo, eu mesmo sendo aluno da área de exatas, eu acho que não deveria ter a quantidade de aulas de exatas que tem, porque, por exemplo, eu acho que o que seria mais proveitoso é aula de sociologia filosofia e algumas aulas da humanas porque ajudaria nós discutirmos sobre a sociedade. Acho que nós enquanto cidadãos aproveitaríamos mais determinadas áreas. Eu acho que, por exemplo, algumas disciplinas da área de química a gente não vê aplicação prática no dia a dia. Eu acho que a grade curricular ela deve ser repensada para que o ensino não vire a monotonia da sociedade e que por exemplo, o cidadão ele deve estudar não apenas para ter um futuro financeiro bom e sim estudar para se construir enquanto pessoa, enquanto cidadão (Jovem Aluno, 3ª série).

Boa parte, mas uma grande parte eu acho que não. Eu acho que eu não vou ficar calculando algumas coisas que é importante a gente aprender caso a gente for seguir, mas se não vai seguir não é importante. Igual, tem uma parte da filosofia, uma parte tipo: a sociedade é como uma máquina e se cada engrenagem não tiver no seu local ela não vai funcionar, eu acho que não vou usar isso, eu acho que a parte mais política sim (Jovem Aluno, 2ª série).

Porque na verdade o cálculo, o que a gente estuda na matemática, a gente vai usar pra passar na faculdade, pra fazer ENEM. Agora eu acho que é mais que fórmula que a gente tem que aprender (Jovem Aluna, 2ª série).

Tipo, ela falou da panela de pressão, então eu vou calcular volume do feijão, a temperatura que a panela tá e ainda vou calcular a pressão da panela. Não, você não vai fazer isso, de olho ali você vai saber, igual, quando eu vou cozinhar feijão tem duas bolinhas que olho e falo eu só posso colocar água até na 1ª bolinha e o feijão tem que ficar embaixo do nível da água. Eu não to calculando o negócio lá (Jovem Aluna, 2ª série).

Tipo aquele negócio em português. Para que céus eu tenho que saber o que é oração subordinada aditiva direta ou indireta? Pra quê? Função, gente eu nunca numa conversa vou falar sobre função: 'ah, achei o X' Tem coisa que você olha e vê que são desnecessárias (Jovem Aluna, 2ª série).

Nesse sentido, uma questão bastante pontuada pelos jovens é que eles querem estudar o que é interessante para eles, ou seja, aquilo com o qual eles se identifiquem. Assim, um dos elementos considerados fundamentais para uma escola “perfeita” é a escolha das disciplinas que serão estudadas. Os depoimentos indicam isso:

Eu acho a mesma coisa que o Yuri falou, de focar no que você quer porque de acordo com a ciência as pessoas têm sete tipos diferentes de inteligências, mas de acordo com a escola você só é inteligente se você tirar 10 nas provas. Então, cara, aquela escola que te dá o apoio para aquilo que você vai querer para o resto de sua vida. Se a pessoa é boa em português porque ela tem que estudar matemática? Ela tem que focar no que ela é boa, naquilo que ela vai usar pra sempre (Jovem Aluna, 2ª série).

E a escola ideal pra mim seria aquela que você pudesse fazer mais aulas sobre aquilo que você quer fazer, sobre o conteúdo que você realmente quer fazer no curso superior, você poder se aprofundar naquilo, mais aulas dinâmicas, aula de teatro, música, literatura. Igual a escola viva é integral, eu acho legal essa ideia de integral, só que não como algo obrigatório (Jovem Aluna, 2ª série).

[...] E também eu concordo com ele que tinha que ter o grêmio e você poder escolher as matérias que você faz porque tem matéria que você não tem muita afinidade, mas é obrigado a fazer (Jovem Aluna, 1ª série).

Charlot (2000) identifica três principais relações implicadas no saber: relação epistêmica com o saber, a relação de identidade com o saber e relação social com o saber.

A relação com o saber e com o aprender apresenta também a dimensão da identidade. Aprender faz sentido por referência à história do sujeito, as suas expectativas, as suas referências, a sua concepção da vida, as suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros. Em suma, aprender envolve uma relação consigo mesmo e com o outro. O outro é representado pela figura do professor e é aquele que ajuda os jovens a aprenderem coisas diversas, aquele que o aluno admira ou detesta. Dessa forma, a relação com o saber implica uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária (CHARLOT, 2000, p. 72). Os depoimentos a seguir sinalizam, assim como discutido pelo autor, que a relação que os jovens estabelecem com os docentes influencia na forma de apropriação do saber:

Eu sou do tipo que não olha muito professor eu vou muito pela pessoa. Se eu gostar da pessoa eu particularmente gosto do professor e do modo dele explicar, porque se eu não gostar da pessoa do professor ele pode explicar muito bem que não vai entrar na minha cabeça. Porque se for um professor que explica muito bem, mas for um cara arrogante ai não vai bater comigo [...] então que o professor tem que ser aquele que consiga conversar com o aluno de boa e também explique bem (Jovem Aluno, 2ª série).

Eu gosto muito de aprender, então se chega um professor que ensina alguma coisa eu não aprendi, eu não sei o que acontece comigo, mas eu crio um certo bloqueio com aquele professor. Eu não consigo entender mais o que ele fala e se eu não conseguir aprender eu não vou gostar mais daquele professor. Talvez ele nem seja ruim, mas eu não conseguir aprender com ele vou julgar ele ruim, e isso é ruim (Jovem Aluna, 2ª série).

Ou mesmo que não seja o que você vai fazer para o resto de sua vida, sei lá, eu gostei muito de biologia, mas quero fazer engenharia, provavelmente biologia eu nunca vou usar, mas eu também nunca vou esquecer o que é osmose, o que é isso porque era muito divertido a aula dela, ela falava a linguagem dos alunos, ela fazia piada de duplo sentido, sabe [...] (Jovem Aluna, 2ª série).

A relação epistêmica com o saber significa que aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o saber) concretizado em objetos empíricos (os livros, por exemplo) abrigados em locais (escola) e possuído por pessoas que já percorreram o caminho (docentes). Nesse sentido, aprender é colocar coisas na cabeça, tomar conhecimento de conteúdos intelectuais que podem ser designados de forma precisa (função do 1º grau, por exemplo) ou imprecisa (na escola se aprende várias coisas). Assim, “[...] aprender é passar da não posse à posse, da identificação de um saber virtual a sua apropriação real. Essa relação epistêmica é relação com um saber-objeto” (CHARLOT, 2000, p. 68).

5.4 OS PROFESSORES NA VISÃO DOS JOVENS ALUNOS

Observamos, durante a pesquisa, que os jovens alunos têm boas relações com os professores da escola. Em vários espaços da instituição presenciamos momentos de brincadeiras e descontrações entre eles. Percebemos que muitos alunos procuram os professores para tirarem dúvidas sobre as atividades escolares durante o intervalo ou planejamento e, em geral, são atendidos sem problemas (em um dos dias de observação na escola, presenciamos um professor explicando a matéria para uma aluna na biblioteca em horário de planejamento).

Os relatos indicam a relação mencionada acima: “Eu acho que a atenção dos professores aqui também é bem voltada para os alunos, porque por mais que você

fale que não entenda a matéria, eles estão ali para te ajudar, eles sempre buscam uma maneira de fazer você entender a matéria, e entender mesmo não só decorar” (Jovem Aluno, 3ª série); “E tem professor que se você não entende a matéria, ele pede pra você procurar ele em dia de PL, coisa que em nenhuma outra escola eu nunca vi isso” (Jovem Aluna, 3ª série).

Noota-se que os jovens alunos têm muita admiração pelos professores, como as falas seguintes revelam:

Tem professor que você acaba parando e pensando: caramba, a minha vocação é ser professor, ser professor no Brasil é muito difícil, mas se algum dia eu chegar a ser que tem aquele cara eu não to nem ai pro salário (Jovem Aluna, 3ª série).

Porque você olha pra pessoa e fala: essa pessoa é foda. (risos) (Jovem Aluna, 3ª série).

Tem certos professores que viram seus heróis cara, você não tem noção [...] te da um norte na vida, te empolga (Jovem Aluna, 2ª série).

E nós temos ótimos profissionais, claro que antes²¹ a gente tinha outros melhores que saíram, mesmo assim continuamos tendo ótimos professores, professores com mestrado, doutorado, e você aprender com esses tipos de pessoas, e também eles são bastante amigos, na maioria das vezes você conversa muito com os professores, eles te dão várias dicas sobre tudo e isso é super importante porque o aluno às vezes ele precisa ter um relacionamento com o professor que seja um pouquinho mais que ‘só professor e aluno’. E também ano passado quando eu era aluna do 1º ano pra mim foi uma diferença gritante porque a minha escola empurrava com a barriga, você fazia o que queria. E quando eu cheguei aqui e eles pegavam pesado e eu achei que ia reprovar, você percebe que tem que se dedicar mais, e tipo, eles ensinavam artigos, resenhas, resumo e te prepara bastante para o ENEM (Jovem Aluna, 2ª série).

Na Rede Estadual Pública de Ensino do ES, cerca de 76% (17.148) dos docentes são DTs e 24% são efetivos (5.289). O ES é considerado o estado brasileiro que tem o maior número de docentes em designação temporária. Dos professores que lecionam no turno matutino no CBM, quinze são efetivos (62, 5%) e nove em designação temporária (DT), o que representa cerca de 37,5%. A referência que a escola tem na Rede Estadual é um fator que faz com que muitos docentes efetivos escolham lecionar na instituição.

Um significativo número de professores efetivos em uma escola contribui para aspectos qualitativos no processo de ensino-aprendizagem. Essa dimensão é

²¹ Dois professores saíram da escola, um no ano de 2013 e outro em 2014, para assumir o cargo de docente no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

potencializada devido a um maior vínculo dos docentes com a instituição, sobretudo com os alunos. Em entrevista concedida à Revista de Educação, Dubet (1997) chama atenção da importância dos professores manterem um vínculo com a escola:

Como criar uma vida em comum em um colégio, quando os professores são nomeados pelo computador, quando eles não escolheram ir para lá? A formação de um quadro educativo supõe que se mude profundamente um certo número de regras de funcionamento [...] (DUBET, 1997, p. 228)

Ainda sobre essa dimensão, o autor exemplifica da seguinte forma:

Por exemplo, se a gente quiser a autonomia dos estabelecimentos, isto é dos estabelecimentos capazes de ter políticas, é obviamente preciso que os professores sejam cooptados num estabelecimento. Quando é nomeado por um computador, o professor diz, eu venho, faço o trabalho, o resto não é problema meu [...] (DUBET, 1997, p. 229).

Além de a escola pesquisada ter uma quantidade significativa de docentes efetivos, três docentes estudaram o ensino médio no CBM: sendo dois efetivos e um DT. Tal assertiva pode reforçar ainda mais o vínculo e a identidade desses professores com a escola. Em relação à qualificação profissional dos professores do turno matutino, verifica-se que três possuem pós-graduações *stricto sensu* (mestrado), sendo uma professora doutoranda e um professor cursando o mestrado. A pedagoga também possui mestrado.

No ensino médio o docente assume um papel fundamental na trajetória formativa dos jovens. O processo de ensino-aprendizagem pressupõe, sob a perspectiva pedagógica, uma tripla dimensão tanto do ponto de vista do educador, por ensinar, instruir e formar, e quanto do ponto de vista do educando, por aprender, ser informado e formado. A prática educativa implica a preocupação com a formação do cidadão autorreflexivo e emancipado, logo é importante que o docente conheça o aluno para que possa legitimamente educar, para que possa efetivamente ensinar, instruir e formar (SILVINO, 2009, p. 122). Ainda concernente a isso, segundo Gramsci:

[...] a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares” [...]. Esta relação existe em toda sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e

corpos de exercito. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica [...]. (GRAMSCI apud SILVINO, 2009, p. 134).

Sob essa perspectiva, Krawczyk (2014, p. 88) destaca que, apesar de os docentes de ensino médio já não serem idealizados como os professores de ensino fundamental, eles continuam cumprindo um papel fundamental na motivação dos alunos. O sentido atribuído à escola pelos jovens está bastante vinculado à integração escolar do aluno e a sua identificação com o professor. O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: ao jeito de ensinar, sua paciência com os alunos e capacidade de estimulá-los.

Evidencia-se que os jovens alunos consideram bons os professores que mantêm relações mais horizontais com a turma. Nesse sentido, eles valorizam os professores que mantêm relações interpessoais de amizade e, em geral, atribui essa característica aos professores da escola.

É legal ver que o professor ele se torna tipo que um amigo mesmo. Ai ele te conhece só de olhar pra você. Ele vê que você não ta bem e é fantástico (Jovem Aluna, 2ª série).

E tem professores aqui que buscam saber mais sobre os alunos, tipo o professor de história, ele pergunta como foi meu dia, se eu to com problema em casa, ele sempre tenta conversar com a gente, sempre tenta saber mais sobre a gente porque você vai ficar o ano inteiro com aquela pessoa. Então pra ter uma relação legal é sempre bom conhecer um pouco mais [...] (Jovem aluna, 3ª série).

Porque o Leonardo ele conhecia os alunos dele, ele sabia quando a gente estava passando por algum momento difícil, ele chegava abraçava, falava, conversava, ‘ah, você vai ficar bem, não fica assim não’. Eu uma vez entrei em desespero num trabalho dele porque eu me esforcei bastante e tirei aquela nota e eu fiquei com medo de contar pra minha mãe que tirei uma nota baixa e ele falou que se minha mãe viesse aqui ele ia falar com ela que eu era uma ótima aluna na aula dele. E ele te deixava calmo, ele sabia ressaltar o que tinha de melhor em você. Então acho que não tem como não ver ele como um professor referência. Acho que pode passar 500 anos e se eu ver ele na rua eu vou falar: ‘ei leo’ (Jovem Aluna, 2ª série).

Outras características valorizadas pelos jovens são professores que gostem do ofício, tenham prazer em lecionar e que estão abertos ao diálogo, escutando-os:

E também da um gosto, como ela tinha falado, não só da matéria, mas de ve que nem tudo que você vai fazer: ah, trabalho, eu vou trabalhar pra mim viver, ganhar meu dinheiro, igual o exemplo de Luciana, ela é o tipo de pessoa que é feliz com o trabalho dela e com o modo que ela da aula. E ai a gente percebe que trabalho não é uma coisa eu a gente tem que fazer só pra ganhar dinheiro, é uma coisa que a gente tem que fazer pelo nosso prazer porque se a gente não fazer a gente vai ser como muitas pessoas que só desistem do trabalho (Jovem Aluno, 2ª série).

E também o professor que gosta de ser professor porque hoje em dia tem muito professor que gosta da matéria, mas não gosta de esta em sala de aula (Jovem Aluna, 3ª série).

É um professor que da pra você ver que ele gosta realmente de fazer aquilo. Igual a nossa professora de português, quando ela ta explicando a matéria muita gente não gosta, mas eu vejo que é uma coisa que ela ama, então isso acaba passando pra mim eu acabo gostando e aprendendo muita coisa (Jovem Aluna, 2ª série).

E também um professor aberto a ajuda e opiniões porque as vezes, por exemplo, teve uma vez que eu não entendi a matéria de jeito nenhum, ai chega um colega meu que vai explicar pra mim de outro jeito. Sabe explicar pra mim de outro modo. Apesar de ele não ser o professor, seria legal se o professor deixasse ele ir lá na frente, explicar, porque tem gente que tem vergonha, mas tem que ir lá na frente explicar. Talvez a dúvida não é só de uma pessoa é de várias, mas as outras pessoas tem vergonha de perguntar (Jovem Aluna, 1ª série).

É e aquele cara também que considera a opinião do aluno porque tem professor que acha que é o dono da verdade, que tudo que ela falar vai ta certo, independente do que aconteça, ele vai está certo, tipo, não ta nem ai para o que os alunos pensam, eu acho que isso é importante (Jovem Aluna, 2ª série).

Eu acho assim, o que a gente mais vê na escola é: o professor num nível mais alto e o aluno num nível mais baixo, ou seja, tudo que o professor fala o aluno vai escutar, ela não ela esta como se estivesse no mesmo patamar que a gente, ela se coloca junto com a gente, como se ela falasse: 'eu também estou nessa sociedade que vocês vivem', ai ela passa isso pra gente (Jovem Aluna, 1ª série).

Dubet (1997) afirma que o aprendizado dos alunos de colégio tem a ver com seu apego aos professores devido a três principais razões. A primeira porque os alunos, devido à imaturidade psicológica e intelectual, não têm condições de distinguir o interesse pela disciplina do interesse por quem a leciona. A segunda é pelo fato de que a afirmação anterior é ratificada pelos alunos cujas notas variam sensivelmente em função dos professores, e isto na mesma disciplina. A terceira razão diz respeito a um estudo sobre o “efeito professor” realizado por um colega do sociólogo de Bordeaux, Georges Felouzis, que busca testar os alunos no começo e no final do ano letivo para medir o aumento de suas performances. Isto revela que há docentes que ensinam muitas coisas a muitos alunos, outros que ensinam muitas coisas a alguns alunos, e há professores que não ensinam nada a nenhum aluno. Nesse sentido, o autor salienta:

O problema é que não se sabe o que determina o efeito professor. O método pedagógico escolhido não faz a diferença. Os homens não são mais eficientes que as mulheres, os antigos não mais que os novos. Há velhos professores totalmente ineficientes e pessoas que começam eficientes logo

na primeira semana. A ideologia do professor também não tem nenhum efeito. O único elemento que parece desempenhar um papel é o efeito pigmaleão, isto é os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala. Mas evidentemente, nas atitudes particulares, entram também orientações culturais gerais, interesses sociais, tipos de recrutamento e de formação. Não são apenas problemas psicológicos (DUBET, 1997, p. 231).

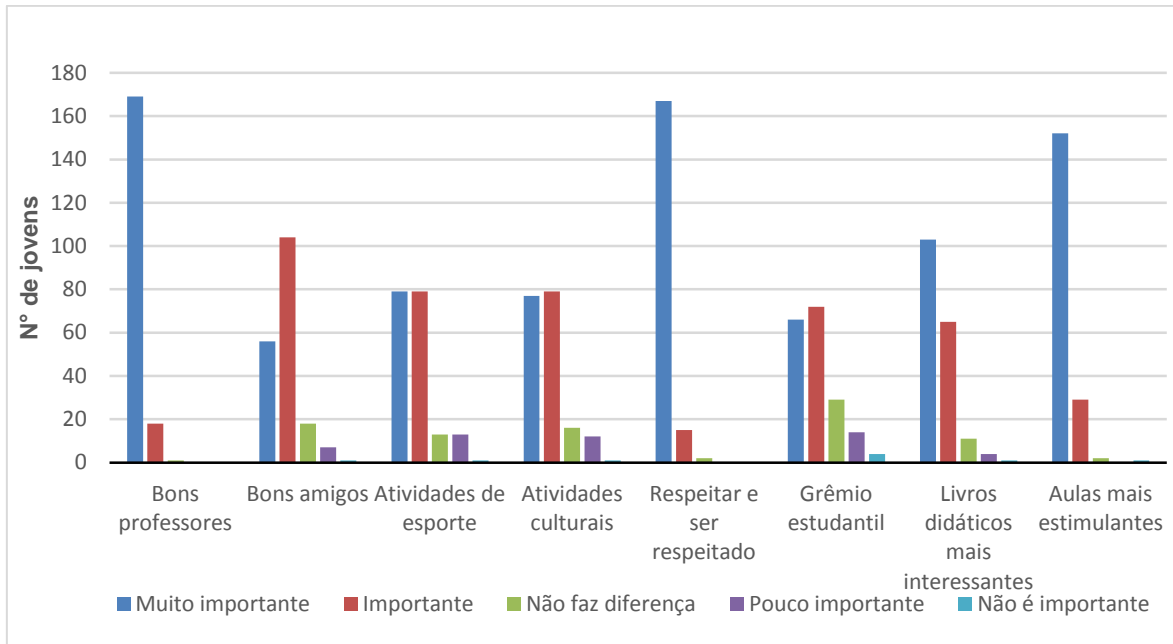
Em que pese a importância dos docentes no processo de ensino-aprendizagem, não podemos negligenciar que as condições objetivas e subjetivas em que lecionam muitos professores não condiz com boas condições de aprendizagens. Nesse sentido, Krawczyk (2014) salienta:

É difícil reconhecer, mas às vezes as necessidades individuais do docente, produzidas pelas dificuldades da profissão, não condizem com boas condições de aprendizagem. Por exemplo, as escolas em bairros periféricos são as que mais precisam de professores experientes e motivados, mas as precárias condições de trabalho nesses bairros levam-nos a escolher sempre os lugares da cidade mais centrais possíveis. Outro problema é o absentismo, bastante elevado entre professores, seja pelas doenças produzidas pela tensão cotidiana nas escolas, seja porque a maioria é mulher e tem múltiplas funções a cumprir, seja porque o absentismo acaba sendo uma compensação para os baixos salários. (KRAWCWYK, 2014, p. 89)

5.5 DA ESCOLA REAL À ESCOLA IDEAL

Quando perguntamos aos sujeitos da pesquisa o que o jovem mais precisa em uma escola, a maioria das respostas revelam: bons professores, respeitar e ser respeitado, aulas mais estimulantes, livros didáticos mais estimulantes, dentre outros, como observamos no gráfico:

Gráfico 29 - O que o jovem mais precisa em uma escola?



Uma das demandas dos jovens para que a escola seja mais atrativa são aulas dinâmicas e criativas. Para tanto, as aulas deveriam contemplar metodologias diferentes que saíssem do padrão “quadro, explicação, exercício” e que acontecesse fora do espaço da sala de aula:

Uma aula dinâmica pra mim é uma aula que sai do padrão, do senso comum, daquele negócio normal, que fala, ah, vamos fazer uma aula ali em baixo, em outro lugar, sem aquele negócio: o professor explicando, taca matéria (Jovem Aluna, 3ª série).

Eu acho que fugi desse padrão, quadro, o professor explica matéria e o aluno copia. Acho que se um dia um professor chegar e falar: hoje não vou passar dever no quadro, vocês que vão propor a aula. O professor senta e aí ele fala o tema, a aula vai ser sobre isso e conversando a gente vai discutindo ele vai entrando em cima da matéria. Não só essa coisa padrão de sempre de dever no quadro e copiar, dever no quadro e copiar (Jovem Aluno, 3ª série).

Tipo o Leo, ele explicava pra gente em forma de música, ele fazia paródias de funk, ele cantava, ele corria pela sala, ele fazia os meninos fazerem teatro, e era super legal (Jovem Aluna, 2ª série).

Além disso, uma aula dinâmica para os jovens é uma aula em que o professor brinca e que tenha uma interação entre docentes e alunos. Conforme explicitam as falas: “Acho que uma coisa que todos os professores deveriam aprender com um certo professor de história é que ele brinca, mas ele brinca explicando a matéria. Então,

assim, é uma aula que a gente tem gosto de assistir [...]” (Jovem aluna, 3ª série); “[...] então eu acho que essa interação, mais o convívio mesmo, é a intimidade com os professores” (Jovem Aluna, 1ª série).

Uma escola atrativa implica, também, mais aulas práticas e menos teóricas. Logo, a aula de campo é uma das reivindicações dos sujeitos da pesquisa, Conforme revelam os depoimentos a seguir:

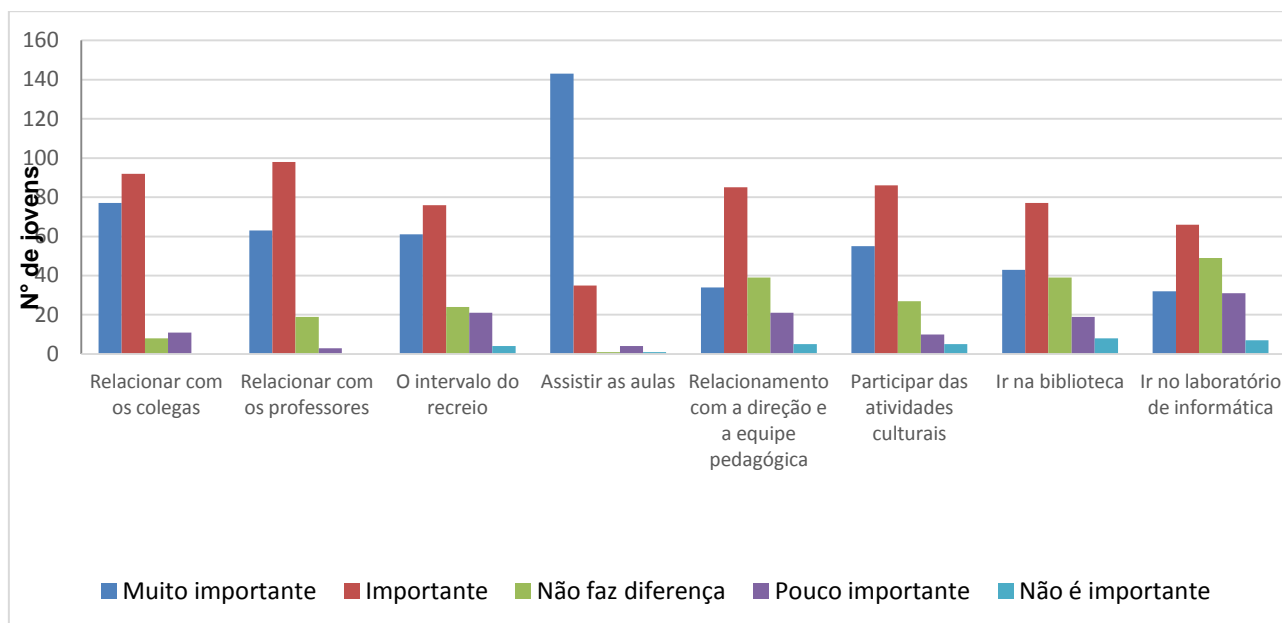
Eu acho que trabalhos mais interativos também, existem várias exposições, várias coisas que querendo ou não fazem a gente assimilar melhor a matéria, lugares que...igual no ano passado em física que fomos para o negócio de astronomia, quando você pega na prática aquilo fica muito mais fácil de você aprender. E o Clóvis não valoriza muito isso, é muita teoria, teoria. (Jovem Aluna, 3ª série).

[...] eu acho que seria legal você ter períodos de conteúdos teóricos e momentos práticos, sabe, eu queria poder cozinhar agora, você ter uma cozinha na escola pra deixar que os alunos mesmo façam a comida e os outros alunos experimentem a comida deles. Na minha sala tem um menino que quer ser chefe, se tivesse uma cozinha na escola, que legal [...] (Jovem Aluna, 2ª série).

Em relação à aula de campo, eles indicam que não é uma atividade comum da escola: “Não temos (Jovem aluna, 3ª série)!” “Acho que duas ou três vezes” (mulher, 3 ano) “A viagem para Ouro Preto foi o primeiro desse ano” (Jovem aluno, 3ª série); “Não, a gente deve ter um por ano” “Pouquíssimas”. Alguns jovens sinalizaram que quando acontece uma aula de campo, geralmente são feitos sorteios em sala de aula, visto que não é possível que todos alunos participem. Durante a pesquisa presenciamos uma viagem de aula de campo para Ouro Preto–Minas Gerais. Os alunos da 3ª série participaram da viagem.

Quando perguntamos aos jovens o que eles mais gostam de fazer na escola, as respostas sinalizam que eles consideram muito importante: assistir às aulas, relacionar-se com os colegas, relacionar-se com os professores, o intervalo do recreio, participar de atividades culturais, dentre outros, conforme aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 30 - O que você gosta de fazer na sua escola?



O gráfico acima destaca que assistir às aulas é o que a maioria dos jovens mais gosta de fazer na escola. Todavia, essa premissa revela certa incoerência com outras respostas em que eles reivindicam mais aulas práticas, aulas de campo e menos teoria. Relacionar-se com os colegas e com os professores são algumas atividades que os jovens mais gostam de fazer na instituição, como já discutido em outro momento do texto.

5.5.1 Juventudes, escola e cultura

Dayrell (2001, p. 137) destaca a importância de a escola ser analisada enquanto espaço sócio-cultural formado por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, alunos e professores, negros e negras, adultos e jovens, enfim, por sujeitos históricos reais, ou seja, compreendida sob o prisma da cultura levando-se em conta a dimensão do dinamismo do cotidiano e o papel dos sujeitos que a povoam. Nesse sentido, pensar na escola como espaço sócio-cultural significa resgatar o papel dos diversos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição.

A escola enquanto espaço sócio-cultural é compreendida como um local que possui uma dupla dimensão. Por um lado, é um espaço com normas e regras que visam

delimitar a ação dos seus sujeitos. Por outro, cotidianamente, é composta por uma complexa rede de relações sociais entre sujeitos que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e acordos, estratégias individuais e coletivas, etc. Desse modo:

Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressa pelos sujeitos sociais (DAYRELL, 2001, p.137).

Nessa direção, o autor supracitado sinaliza a relevância dos educadores indagarem: Quem são estes jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas neste espaço? Para muitos educadores a resposta dessas questões é: são alunos. Essa categoria social que define o olhar do professor seu olhar e as relações que mantêm com os jovens e com suas expectativas e desejos. Logo, independente do sexo, raça, idade, classe social todos são considerados alunos e vão à escola com as mesmas expectativas e necessidades. Sob essa perspectiva, a instituição escolar deveria atender a todos os alunos da mesma forma, com a mesma organização de trabalho pedagógico e mesma grade curricular. Sendo assim, “A homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal” (DAYRELL, 2001, p. 139).

Nesse cenário, a instituição escolar é entendida como uma entidade única com os mesmo objetivos e que tem como função garantir a todos os alunos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados. Esses conhecimentos, todavia, são reduzidos aos resultados e conclusões, sem valorização do processo. O conhecimento escolar, materializado em programas e livros didáticos, torna-se um objeto a ser transmitido, e o que é valorizado, nesse contexto, são as provas, as notas e o passar de ano. Logo, estabelecer relações entre o que é vivido pelos jovens e conhecimento escolar, entre o escolar e extraescolar, torna-se sem sentido, legitimando-se a desarticulação entre o conhecimento escolar e o cotidiano do alunos (DAYRELL, 2001, p. 139). Assim:

A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, etc). A prática

escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos- alunos, professores e funcionários- que dela participam (DAYRELL, 2001, p. 139).

Nesse cenário é fundamental reconhecer os jovens que chegam à escola enquanto sujeitos sócio-culturais. Para tanto, se faz necessário uma compreensão da educação enquanto processo que está para além dos muros da escola e que vai se fundamentar nas relações sociais, como salienta Dayrell:

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homem num determinado momento histórico (Dayrell *apud* DAYRELL, 2001, p. 142).

Dayrell tece algumas considerações importantes decorrentes do reconhecimento da diversidade cultural dos alunos:

1º) A escola é polissêmica, isto é, possui uma multiplicidade de sentidos. Essa afirmativa implica levar em consideração que o espaço, o tempo e as relações que ocorrem na instituição podem ter significados diferentes para os diversos sujeitos e grupos sociais nela existentes. A diversidade de significados presentes em um mesmo território possivelmente influencia no comportamento dos alunos e nas relações do cotidiano escolar.

2º) A articulação entre a experiência escolar, a partir do projeto pedagógico, sobretudo, e as experiências dos alunos. A escola é um local que visa uma formação humana ampla, logo, a instituição deve ser espaço de reflexão e ampliação dos projetos dos alunos. Sobre essa questão Dayrell (2001, p. 145) sinaliza:

A escola não poderia ser um espaço de ampliação de experiências? Pensando no exemplo do adolescente em crise, podemos nos perguntar também sobre quais lugares ele possui para refletir sobre suas questões e angústias pessoais. Quais espaços e momentos podem contribuir para que ele se situe em relação ao mundo em que vive? São questões que remetem a uma reflexão sobre a função social da escola e seu papel no processo de formação de cidadão.

O mundo da cultura tem sido um espaço cada vez mais usado pelos jovens para afirmar e potencializar as identidades juvenis. As representações, os rituais e os símbolos que se materializam nas músicas, nas danças, nos diferentes estilos de roupas são dimensões marcantes dos jovens contemporâneos. Pesquisas têm

mostrado que a adesão a grupos culturais diversos possibilitam que jovens da periferia construam identidades positivas: “Para esses jovens, destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de uma autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas” (DAYRELL, 2007, p. 1110).

Nessa premissa, Spósito (1999) destaca a relevância da cultura enquanto um campo de possibilidades “[...] de práticas coletivas e de interesses comuns, sobretudo em torno dos diferentes estilos musicais”. A música é um elemento fundamental da cultura juvenil, e que, portanto, apresenta-se como aglutinadora de sociabilidades que permite aos jovens a possibilidade de participação e atuação nas questões relacionadas a sua comunidade e como interlocutora com determinados setores da sociedade civil.

Ao responderem sobre o que seria uma escola perfeita e atrativa, os jovens sinalizam a importância de projetos que envolvam a cultura, como teatros e música, conforme os depoimentos:

[...] E uma escola perfeita é como eu falei, deveria ter um projeto que envolvesse teatro, música, que envolvesse coisas assim da modernidade que os alunos gostem, envolvendo opiniões, que todo mundo interagisse com todo mundo, e que a gente pudesse saber um pouco mais da cultura que aquela pessoa gosta, e a pessoas poder me ouvir também, me entender, acho que seria uma escola perfeita se todo mundo pudesse se entender com a suas opiniões diferentes, com as suas culturas, seus jeitos de pensar (Jovem aluna, 1ª série).

E também uma escola que trabalhasse o lado cultural porque, eu não sei vocês, mas eu me sinto muito melhor com música [...] (Jovem aluna, 2ª série).

Eu acho que pra ficar mais perfeita tem que envolver a cultura sem trabalho escrito, a cultura de verdade, que a gente vai usar realmente pra vida, porque às vezes a gente faz só trabalho escrito e apresentado, como a quadrilha não é valorizada, o interclasse não é valorizado, então tem que valorizar mais esse tipo de trabalho também (Jovem aluno, 3ª série).

Mas uma coisa que os alunos gostavam muito no ano passado era ... tinha aula de teatro e música. E a professora de teatro era uma ótima professora, era professora de português e teatro. Ai ela dava de teatro aqui a tarde pra gente. Ai ela falou que uma vez alguns alunos iriam apresentar uma peça de teatro para a sedu, foi uma coisa bem interessante. Se tivesse eu iria fazer com certeza esse ano. (Jovem aluna, 1ª série).

As escolas tendem a valorizar certos conhecimentos em detrimentos de outros. Conforme sinaliza Viana (2014, p. 252), historicamente os sistemas escolares

privilegiam os modos mais analíticos de aprendizagem negando a importância das artes e das expressões culturais como formas válidas de conhecimento. No ensino médio, por exemplo, as aulas de artes visuais foram, muitas vezes, substituídas por aulas de desenhos técnicos ou geometria pelo fato dessas modalidades prepararem para o vestibular ou mercado de trabalho.

A autora aponta que a nossa noção de arte e cultura tem como referência o padrão hegemônico europeu. Tal concepção é expressa, muitas vezes, nos currículos escolares. Sendo assim:

Somente quando as vertentes pedagógicas mais críticas apontarem para aprendizagens mais contextualizadas e para uma aproximação com os grupos culturais ainda não legitimados é que as formas mais conservadoras começarão a perder a centralidade. Há inúmeras modalidades na cultura contemporânea a serem exploradas e que poderiam estar mais próximas das escolas, mas isto só irá acontecer quando os professores atentarem para os valores presentes nessas experiências (VIANA, 2014, p.257).

Nessa direção, um dos desafios concernentes à escola de nível médio é valorizar e potencializar as experiências culturais dos jovens alunos, que são portadores de experiências, sensibilidades e saberes que, muitas vezes, não cabem nos padrões ou cânones culturais do currículo, como indica Viana (2014). A autora observa também que existem elementos das experiências culturais juvenis que deveriam ser apropriados, conectados e integrados às dinâmicas, aos conteúdos e aos projetos educacionais. No entanto, não basta apenas que as dimensões culturais estejam presentes nas instituições “[...] é importante que propiciem a experimentação e o desenvolvimento de suas intelectualidades próprias, superando o sentido somente do fazer pelo fazer. Por isso, é importante que as escolas as reconheçam como legítimas” (VIANA, 2014, p. 259).

Sobre o papel da escola em relação ao reconhecimento das culturas juvenis, a autora supracitada sinaliza:

Cabe as escolas de ensino médio assumir as formas artísticas e culturais dos jovens como legítimas, não apenas permitindo que se manifestem nos seus espaços, mas compreendendo seus significados, identificando seus códigos, relacionando-os com outros. Cabe, também, construir e criar propostas pedagógicas inter (multi) disciplinares que sejam capazes de favorecer o desenvolvimento dos estudantes como produtores e fruidores de diferentes culturas. É importante também investir em estrutura física em propostas pedagógicas que contemplem aspectos específicos dos campos da música, da dança, do teatro, das artes visuais e audiovisuais para que os estudantes possam expandir suas competências de apreciar, refletir e

explorar as obras, confrontando-as com as suas, além de desenvolver habilidades, articular saberes, sensibilidades e expressividades (VIANA, 2014, p. 266).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas em 2012, sinalizam que o ensino médio deve fornecer uma formação integral a partir da articulação da cultura, trabalho, ciência e tecnologia. Nessa perspectiva, a cultura deve ser pensada e compreendida de forma ampla enquanto um processo de produção de símbolos, de representações, de significados e como prática constituinte e constituída da sociedade. O processo cultural perpassa pela articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada (RAMOS, 2004, p. 45).

As falas dos jovens alunos indicam uma demanda por mais projetos culturais no âmbito escolar. Todavia, durante a pesquisa de campo pudemos presenciar algumas atividades extraclasse que valorizam aspectos nesse sentido. As atividades extraclasse que vivenciamos durante essa pesquisa foram: “Mini Fórum CBM: o jovem como sujeito”; “Projeto festival cultura- teatro e cinema”; “Interclasses; Aula de Biologia no corredor da escola”; “Intervalo Cultural”; “Projeto Juventude ativa: valorizando o idoso”; “Aula de português no auditório”; “Monitorias”.

O Mini fórum da juventude foi um projeto organizado pelo professor de filosofia que tem como temática: Juventude, trabalho e educação: questões de diversidade do mundo contemporâneo. O objetivo desse trabalho consistiu em que cada turma da 3ª série fizesse uma apresentação de temáticas diversas, sobre a juventude, para as turmas de 1ª e 2ª série. Sendo assim, os temas das quatro turmas de 3ª série foram: juventudes, relações com o trabalho e projetos de vida; juventudes e participação política; juventudes, sexualidade e relações de gênero; juventudes e escola: Ensino Médio no Brasil (desafios e perspectivas). As apresentações aconteceram no auditório. A metodologia usada pelos alunos nas apresentações foram teatros, músicas, vídeos e debates. Os debates foram muito produtivos com ampla participação dos alunos.

Segundo o professor de filosofia, a proposta inicial era fazer mini fóruns e, posteriormente, no final do ano, organizar o Fórum das juventudes, que seria um

evento maior e voltado para toda a comunidade escolar. Neste, as turmas apresentariam os trabalhos discutidos nos mini fóruns em um banner para toda a escola. Além disso, o evento²² contaria com palestras sobre os temas debatidas. Todavia, o Fórum das juventudes não foi realizado. Conforme a pedagoga, isso se deu por diversos motivos: “Eu perguntei a Magda sobre o porquê que o fórum foi cancelado e ela disse que foi cancelado devido a uns problemas da escola com alunos (ela não especificou quais problemas), outras demandas, falta de organização dos alunos e falta de verbas” (Diário de Campo, 23/09/2015).

No Festival cultural - teatro e cinema, projeto que envolve as disciplinas de português, química, história e filosofia, as turmas de 1º e 2º série apresentaram peças teatrais para outras turmas da mesma série no auditório. As encenações que presenciamos foram o teatro grego e sobre Machado de Assis.

O Interclasse foi um torneio de futebol entre as turmas que ocorreu na quadra da escola. Apenas os alunos das turmas que estavam jogando podiam assistir aos jogos. Na final do interclasse, que ocorreu depois do intervalo, todas as turmas puderam assistir. Os jogos aconteciam sempre de forma muito animada, com “gritos de guerras” entre as torcidas.

Durante a pesquisa vivenciamos uma aula de biologia no corredor da escola. Nessa aula, cada grupo de alunos trouxe uma receita culinária e apresentava os ingredientes. O objetivo dessa aula era promover um piquenique saudável, de modo que os alunos apresentassem os elementos nutritivos de cada ingrediente da receita. No final das apresentações, os alunos compartilharam os lanches e todos comeram.

O intervalo cultural é um projeto que visa promover atividades culturais durante o intervalo na sexta-feira de quinze em quinze dias. Nesse sentido, a proposta era que um palco fosse montado no pátio da escola com estrutura para banda,

apresentações de danças, dentre outras. Entretanto, em conversa com os alunos eles disseram que no 1º semestre e no ano anterior (2014) o intervalo acontecia, de fato, quinzenalmente, mas no 2º semestre (período que começamos a ida ao campo) não havia ocorrido ainda. No tempo que estávamos na escola pudemos vivenciar um intervalo cultural. Um jovem aluno cantou funk e outros alunos acompanhavam cantando junto. Uma jovem aluna cantou e fez improvisações de rapper. A maioria dos alunos assistiram as apresentações e participaram de forma bem “empolgada”.

O projeto “Juventude ativa” foi organizado pela professora de inglês. Concernente a ele, o projeto pedagógico (2013, p. 248) destaca: “Propomo-nos com este projeto, desenvolver atividades culturais e sociais, envolvendo escola, família e comunidade. As atividades interdisciplinares estarão ligadas a arte de falar, escrever, cantar e dramatizar”. Nesse projeto os alunos arrecadavam doativos pela região em torno da escola a fim de levar para os idosos numa casa de repouso. Entre as atividades vinculadas ao projeto foi uma palestra de um médico gerontólogo no auditório da escola, que tinha como objetivo esclarecer algumas questões, e a visita que algumas turmas fizeram a uma casa de repouso. A última atividade do projeto foi a ida de toda a escola para o centro de convivência de Serra sede, onde os alunos fizeram apresentações culturais diversas para os idosos, como músicas, teatros, místicas, etc. Neste dia, todas as turmas, professores, coordenadores e pedagoga saíram reunidos da escola com a banda marcial à frente, seguindo pelo bairro até o centro de convivência.

Durante as rodas de conversas os alunos indicam projetos da escola que foram realizados no 1º semestre ou que estavam previstos para serem realizados ainda no ano de 2015. Estes eventos são: Valentine’s Day (semana da amizade), Coquetel cultural e Espanamericano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos capítulos anteriores apresentamos os resultados da pesquisa de mestrado realizada na EEEFM Clóvis Borges Miguel, com os jovens alunos das três séries do ensino médio matutino. Ao longo desse estudo buscamos investigar o processo de socialização no âmbito escolar de jovens matriculados no ensino médio de uma escola da rede estadual do Espírito Santo (ES). Para o alcance deste objetivo, buscamos analisar os programas implantados para o ensino médio da rede estadual do ES, observar a organização do trabalho na escola e o grau de envolvimento dos diversos sujeitos da comunidade escolar e pesquisar as concepções, as expectativas e as práticas dos jovens do ensino médio na instituição educacional.

A principal indagação que orientou essa investigação foi: Que significado tem a escola para os jovens? O material produzido nesse estudo é extenso e muito rico. Daí a dificuldade inicial em selecionar quais as “falas” dos jovens iríamos priorizar, uma vez que cada “fala” apresenta elementos significativos tão particulares e ao mesmo tempo tão similares da experiência que estes sujeitos estabelecem na escola e com o processo de escolarização. Nesse sentido, algumas perguntas feitas inicialmente foram respondidas e muitas outras foram levantadas no percurso investigativo. Tendo em vista os limites destacados, buscaremos sintetizar as principais constatações dessa pesquisa.

Esta investigação assentou-se num princípio que buscou ouvir os sujeitos da pesquisa, já que a escuta dessas “vozes” juvenis compreende-se como fundamental para que a escolarização seja atribuída de significados. Desse modo, o resultado desse processo revelou perspectivas de mundo dos jovens alunos que são muitas vezes desconhecidas pela comunidade escolar.

O ensino médio é a etapa da educação básica que possui os maiores desafios a serem enfrentados e debatidos. As principais tensões referentes à escola média no país podem ser resumidas na falta de consenso em torno da função social dessa etapa, que pressupõe uma formação geral voltada para o ensino superior ao mesmo tempo em que propõe oferecer um ensino profissionalizante; nos problemas de acesso e permanências; na distorção idade-série, abandono e reprovação e na

discussão sobre a qualidade social do ensino. Além disso, ao longo do século XX e XXI, uma série de reformas incide na estrutura e currículo dessa etapa, refletindo a sua indefinição.

Inicialmente, detectamos algumas observações acerca da realidade estudada. A escola objeto dessa pesquisa apresenta uma realidade que se difere da maioria das escolas da Rede pública estadual. Ela possui uma boa infraestrutura, com salas climatizadas e laboratórios de química, biologia e física. É uma instituição que foi reformada recentemente, portanto, apresenta uma estrutura física nova. Além disso, cerca de 62,5% dos docentes do turno matutino são efetivos, esse número representa uma quantidade significativa numa realidade estadual em que cerca de 70% dos professores estão em designação temporária. Ademais, a escola pesquisada é considerada uma instituição tradicional e de reconhecimento no estado. Essa perspectiva é partilhada pelos professores, alunos e pedagoga da entidade.

No capítulo 4, juventudes e escola, apresentamos o perfil sociocultural dos jovens participantes da pesquisa. Os resultados que buscamos priorizar nessa parte do texto diz respeito as atividades exercidas pelos sujeitos e o motivo deles escolherem estudar no Clóvis Borges Miguel.

Os dados indicam que 78,31% dos jovens alunos apenas estudam; 13, 23% estudam e fazem estágio e 7,94% estudam e trabalham. Isso aponta que a realidade dos sujeitos da escola pesquisada não vai ao encontro da tendência nacional e estadual, visto que são poucos os sujeitos que trabalham e estudam. Os resultados sinalizam também que 43,39% dos jovens escolheram estudar na escola porque o projeto pedagógico é bom; 35,45% porque os professores são bons e 11,64% porque é perto de suas casas.

Em relação as características do projeto pedagógico os jovens apontam as seguintes dimensões: interdisciplinaridade dos professores; preocupação com a formação dos senso crítico; professores atenciosos com as demandas dos alunos; preparação e foco no ENEM; organização e rigidez. Alguns participantes, porém, não souberam responder o que era o projeto pedagógico.

Os depoimentos dos jovens e as observações feitas na escola indicam que a instituição pesquisada valoriza o ENEM, de modo que algumas atividades são direcionadas para preparação o exame. Na percepção de alguns sujeitos, o “foco” da escola é o ENEM. Constatamos, portanto, que a escola insere-se na lógica pautada nos resultados e competitividade discutida no texto. Todavia, isso não ocorre em detrimento de uma formação humanística e crítica.

Os estudos sobre a temática “ensino médio e juventudes” têm constatado algumas perspectivas comuns: (1) a escola de ensino médio, na percepção dos jovens alunos, tem uma função instrumental na medida em que funciona como uma “ponte” para o mercado de trabalho ou ensino superior; (2) a escola é valorizada enquanto um espaço de sociabilidade, visto que é um local onde se fazem novas amizades e se encontram os amigos; (3) a escola negligencia as culturas juvenis, uma vez que tende a valorizar o “ser aluno” em detrimento do “ser jovem” com todas suas particularidades; (4) os jovens têm críticas ao currículo escolar descontextualizado, uma vez que o mesmo se mostra distante da realidade e cotidiano deles; dentre outras. Em linhas gerais, este estudo apresenta resultados que vão de encontro à tendência verificada em pesquisas que abordam esse tema.

Uma primeira constatação deste trabalho foi: para a maioria dos jovens alunos participantes da pesquisa, a escola de ensino médio não tem uma função meramente instrumental voltada para a aquisição de diplomas ou preparação para o mercado de trabalho. A instituição escolar possibilita uma formação cidadã, crítica e reflexiva. Os dados indicam que o ensino médio é uma etapa que possibilita a vivência com uma diversidade de pessoas e ideias, e a existência dessa diversidade no espaço escolar gera uma formação pautada no respeito, sobretudo, à diferença e às visões de mundo diversas. É importante salientar que o aprendizado se dá mais na relação com os pares, sobretudo com os professores e amigos, do que com o conteúdo curricular propriamente dito.

Essa premissa relativiza a hipótese norteadora deste estudo, que partiu da ideia de que a escola de ensino médio representa uma oportunidade de mobilidade social para os jovens porque é a travessia para o trabalho e/ou para o ensino superior e de que essa etapa obrigatória é vivida como uma experiência meramente burocrática

com baixa implicação no processo formativo dos jovens enquanto sujeitos éticos e políticos.

Entretanto, não podemos negligenciar que para alguns poucos jovens a escola tem a função de preparar para o futuro, seja para o mercado de trabalho ou ensino superior. Mas, o que chama a atenção é que, diferente do que apontam muitos estudos, o número de sujeitos que expressam uma relação instrumental com a instituição não é significativo. Nessa direção, para a maioria dos jovens alunos a importância dos estudos não está vinculada a uma perspectiva de “promessa de um futuro melhor”. Para os sujeitos desta pesquisa, estudar é importante na medida em que eles se diferenciam das pessoas que não estudaram, tornando-se mais críticos e “menos alienados”. Logo, é uma forma de inserção social.

O material coletado na pesquisa pontua que os jovens alunos têm críticas aos conhecimentos estudados na instituição escolar, o que evidencia o desafio da escola em propiciar um diálogo entre os saberes dos jovens e os saberes escolares. Os jovens mencionam que os conhecimentos escolares estão, em muitos casos, distantes de suas realidades. Assim sendo, os sujeitos reivindicam que eles possam escolher estudar aquilo que consideram interessante.

Em consonância com alguns estudos (DAYRELL, 2007; SOUZA, 2003; BARBOSA, 2007) os dados evidenciam que a escola é valorizada pelos sujeitos participantes da pesquisa porque se constitui como espaço de sociabilidade. Sendo assim, é um local que permite o encontro com os amigos e novas amizades, mas também é local de reconhecimento e afeto em relação ao trabalho de professores.

Os resultados indicam que cursar o ensino médio para a maioria dos sujeitos é importante visto que esta etapa contribui para o processo de amadurecimento “fisiológico e psicológico” deles. O ensino fundamental, ao contrário, é avaliada pelos jovens como uma etapa que pouco contribui para ampliar seus os seus conhecimentos acerca de assuntos diversos.

Em vários contextos da pesquisa pudemos perceber que os jovens alunos e os docentes estabelecem relações significativas que impactam de forma positiva o processo de escolarização. Na percepção dos sujeitos, o professor “bom” tem as

seguintes características: mantêm relações interpessoais de amizade com eles; tem prazer em lecionar e está aberto ao diálogo. Os depoimentos apontam que os professores da escola, no geral, possuem todas as características que eles destacam como sendo de um “bom” docente. Por conseguinte, ficou nítido o quanto os sujeitos participantes deste estudo admiram os docentes, sobretudo por manterem relações pessoais com eles para além do socialmente prescrito professor/aluno. Nesse cenário, vislumbramos como este vínculo é um fator fundamental para que a escola seja considerada um local atrativo e significativo para a maioria dos jovens.

A relação professor/jovem não foi nosso objeto de estudo, todavia, emergiram questões relevantes sobre essa temática no percurso investigativo e que podem ser aprofundadas em estudos posteriores.

No material coletado, os sujeitos sinalizam o que a escola precisa para ser mais atrativa para os jovens. Nesse contexto, eles indicam: aulas mais dinâmicas, criativas e divertidas; mais aulas de campo e menos teoria; projetos e atividades culturais, como música, teatro, etc; mais esportes e aula de educação física, dentre outros. Projetos e atividades culturais fora da sala de aula são elementos mais reivindicados por eles e também organizados pelos jovens independente do apoio ou não da escola, como observado na festa da quadrilha.

Os depoimentos apontam que a maioria dos jovens reivindica mais participação nas decisões escolares, uma vez que eles “não têm voz” na instituição. É consenso entre os jovens que a melhor forma de participarem das decisões é com o grêmio estudantil. Contudo, eles alegam que a instituição não tem grêmio devido a: falta de apoio da escola/direção; incompatibilidade de horário dos alunos dos três turnos que impede que eles se encontrem para reunião; falta de interesse dos alunos, principalmente da 1º e 2º série; falta de tempo devido às demandas da escola.

Podemos inferir da análise dos dados que a escola pesquisada é um espaço de socialização onde os sujeitos constroem suas experiências de modo que o processo de escolarização faça sentido para eles. Corroborando com a abordagem da sociologia da experiência discutida por Dubet (1996), os jovens alunos ora se integram ao sistema e às regras institucionais ora constroem suas experiência a

margem da entidade. Portanto, a escola não é uma instituição socializadora nos moldes clássicos, que cumpre o papel de internalizar regras, normas e valores.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M; PAPA, F. (Orgs.). **Políticas públicas de juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

_____. **Possibilidades e limites da participação juvenil para o impacto agenda pública**. Recife: Projeto Redes de Juventude, 2004.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 5, Mai/Jun/Jul/Ago, 1997.

ABRAMO, Helena. **Participação e organizações juvenis**. Recife: Projeto Redes e Juventudes, 2004.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro. (Orgs.) **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

AFONSO, Almerindo. Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação: esboço para uma (re) articulação crítica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 51, junho de 1998.

ALGEBAILLE, Evelina. Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. **Tese de doutorado** (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense). Niterói, 2004.

ALVEZ, Alda. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio de 1992.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, E; GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

BACIANO, Gislaine de Medeiros. Ensino médio: realidades e expectativas juvenis. **Dissertação de Mestrado** (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho) São Paulo, 2011.

BALL, Stephen. **Cidadania global, consumo e política educacional**. São Paulo: APEOESP, 1999.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BARBOSA, Daniele de Souza. “Tamo junto e misturado”! : um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. **Dissertação de Mestrado** (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais); Minas Gerais, 2007.

BARBOSA, Rafael Conde. O significado atribuído à escola e ao ensino médio por jovens do 3º ano de uma escola pública de São Paulo. **Dissertação de Mestrado**

(Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), São Paulo, 2011a.

BARBOSA, Cristiane Santos. Expectativas de jovens sobre o ensino médio: análise de suas representações sobre o papel da educação escolar. **Dissertação de Mestrado** (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo), São Paulo, 2011b.

BARROSO, João. (Org.). **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: ASA, 2003.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 2. Ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-12.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05. Mar.2015.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 04. Nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- FUNDEF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26. Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 15. jan. 2015.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 05. Fev. 2015.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I — Bases Legais. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 05. Jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.748/2003. Criou o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 23. Out. 2010. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b110756561cd26fd03256ff500612662/25b6ff44a270b71303256dc80060ac14?OpenDocument>>. Acesso em: 05. Fev. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23. Jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 05. Fev. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria nº 438, de 28 de março de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28. Mar. 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 05. Fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Instituiu o Programa Nacional de Inclusões de Jovens – ProJovem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01. Jul. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 05. Fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22. Jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 05. Fev. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria Inep nº 109, de 27 de maio de 2009. Procedimentos para o ENEM/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 out. 2009. Seção 1, p. 52. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1038&id=13439&option=com_content. Acesso em: 05. Mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art.10 da Lei nº 9.394/96, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 out. 2009. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm>. Acesso em: 05. Mar. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB/CNE nº 4 de 13 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824..

BRASIL. Lei nº 12.513 de 26/10/2011. MEC. PRONATEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27. Out. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 04. Jan. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 05. Jan. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov 2013. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&captchafield=firistAccess>>. Acesso em: nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26. Jun. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 05. Fev. 2015.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.

CASTRO, Claudio de Moura. O Ensino Médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos”. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008.

CASTRO, Lucia Rabello de. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, J; MOREIRA, Maria Ignez; STENGEL, Márcia. (Orgs). **Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed PUCMINAS, 2011.

CAMACHO, Luiza Mitiko. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis: Editora da UFSC, v.22, n.2, p.325-343, jul./dez.2004.

CAPES. **Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em out de 2014.

CARVALHO, Giane Carmem. **Por uma crítica ao capital humano: utopia e distopias na formação dos jovens estudantes de ensino médio na grande Florianópolis**. Tese (Doutorado em sociologia política). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012.

CARRANO, Paulo. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista Movimento**. Rio de Janeiro, 2000.

_____. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. N ° 24. Set /Out /Nov /Dez 2003.

_____. O Ensino Médio na transição da juventude para a vida adulta. In: Ferreira, Cristina Araripe (Org.) **Juventude e iniciação científica**: políticas públicas para o ensino médio - Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

_____. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard; REIS, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: KRAWCZYK, N. (org.) **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marisa. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil**: aprendizagens e desafios. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2014.

CURY, Jamil. A Educação Básica com direito. **Cadernos de Pesquisa**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: PUC Minas: MG. v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria Sylvia (Orgs.) **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

DANIC, I. Socialização escolar. In: ZANTEN, A. (Org.) **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, nº24, set/out/nov/dez de 2003.

_____. A escola faz as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DOMINGUES, José (Org.). A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação**: perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**: A escola das oportunidades. Editora Cortez: São Paulo, 2008.

_____. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, p. 222-231, maio/ago. 1997.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova – Revista de cultura e política**. 40/41. CEDEC, 1997.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução Paulo Neves. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousck – 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (Coleção Textos Fundantes de Educação).120 p.

ENGUITA, Mariano Fernández. A encruzilhada da instituição escolar. In: KRAWCZYK, N. (org.) **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO CLÓVIS BORGES MIGUEL. **Projeto Político Pedagógico**. Serra, 2013.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Estar no papel**: cartas dos jovens do ensino médio. Brasília: UNESCO, INEP/MEC, 2005.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A educação profissional no planejamento plurianual do governo FHC**. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte, 2006.

_____. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila de (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Ensino médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 507-525, set./dez. 2011.

FORNARI, Liamara. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinados do capital. **REP** - Revista Espaço Pedagógico, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 112-124, jan./jun. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMPEC, 2004.

_____. Ensino Médio no Brasil: “juventudes” com futuro interditado. In: MEC (Org). **Juventude e escolarização**: os sentidos do ensino médio. Ano XIX, boletim 18, novembro de 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p.619-638, Set. 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila de. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir. (org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, Brasil 2013.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991. 177p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 01 de mar. de 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais de 2012**. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2013/>>. Acesso em: jul. de 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica de 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 05. jan. de 2015.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Juventude e Educação no Espírito Santo**. Vitória, 2015. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/4370-cadernos-da-juventude-01-juventude-e-educacao>>. Acesso em: 04 Nov. 2015.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de vida e escola**: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, Nora. (org.) **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014b.

_____. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014a.

_____. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa 2009 (Em questão,6)

KUENZER, Acácia. **Ensino de segundo grau**: o trabalho como princípio educativo. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/00.

_____. O ensino médio no plano nacional de educação 2011–2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010.

LATARRI, Mariza Conceição. **Experiências sociais nos espaços escolares**: os usos da escola por jovens das camadas populares no ensino médio. Dissertação (Mestrado acadêmico em processos socioeducativos e práticas escolares). Universidade Federal de São João Del Rei, Minas Gerais, 2011.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p.1067-1084, Dez. 2011.

LIMA, Priscila Fidelis de Souza. **Juventude e Trabalho**: projetos de estudantes do ensino médio diurno. Dissertação. (Mestrado acadêmico em educação tecnológica). Centro Federal de educação tecnológica de Minas Gerais, Minas gerais, 2011.

LIMA, Leonardo; GOMES, Candido. A. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios. **Revista brasileira de estudos pedagógicos** (online). Brasília, v. 94, n. 238, p. 745-769, set./dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O "modelo de competências" e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n.4, p.79-95, ago./dez. 1998.

MANACORDA, Mario. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução: William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARGULIS, Mario. Juventud: uma aproximación conceptual. In BURAK, Solum Donas(compilador). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Costa Rico: Libro Universitario Regional, 2001.

MARTINS, Francisco. **"A Voz do Estudante na Educação Pública**: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil". 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MERLE, P. Democratização do ensino. In: ZANTEN, A (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17. n. 49. Jan-abril, 2012.

MUGNAINI, Rogério; CARVALHO, Telma de; OSTIZ, Heliane. Indicadores de produção científica: uma discussão conceitual. In: POBLACIÓN, Dinah Aguiar; WITTER, Geraldina Porto; SILVA, José Fernando Modesto da (Orgs.). **Comunicação e produção científica**: contexto, indicadores, avaliação. São Paulo: Angellara, 2006.

NERI, Marcelo. **Motivos da evasão escolar**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2008 mimeo.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio educativo. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 60, jan.-mar. 2015.

OLIVEIRA, Dalila de; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Dalila de. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila de. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

OLIVEIRA, Dalila de. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009b.

OLIVEIRA, Dalila de. Gestão das Políticas Públicas Educacionais: ação pública, governance e regulação. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009c. p. 15-29.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, DALILA, de (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Dalila de. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar das experiências observadas? **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude** ___alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), p. 139-165, 1990.

PAIS, José Machado. A juventude como fase da vida: dos ritos da passagem aos ritos do impasse. **Revista Saúde Soc.** São Paulo, v.18, n.3, p.371-381, 2009.

PAULA, Simone Grace de. **Desigualdade e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude**: uma análise contextual sobre a expansão do ensino médio na região metropolitana de BH. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2012.

PORTAL TEMPO NOVO. **Alunos de escola pública da Serra são destaque no vest-ufes 2016**. Disponível em: <<http://www.portaltemonovo.com.br/alunos-de-escola-publica-da-serra-sao-destaque-no-vest-ufes-2016/>>. Acesso em: 9. abri. 2016

RAMOS, Marisa. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudência; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMPEC, 2004.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 3, p.637-652, set. 2012.

ROSA, Waldemir. Sexo e cor: categorias de controle social e reprodução das desigualdades socioeconômicas no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2009000300017&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 9 abr. 2012.

SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

SALAMA, Pierre. & VALIER, Jacques. **Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo**. São Paulo: Nobel, 1997.

SALES, Shirlei. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: autores associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV / Fiocruz, 1989.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

SCIELO. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: jan. 2015.

SILVA, Carla Regina. **Percursos Juvenis e trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades**. Tese (Doutorado e educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática** 1. ed. — São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

SILVINO, Fernanda. **Juventude e escola: reflexões em torno da relação professor/aluno**. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2009.

SIMMEL, G. **George Simmel: sociologia. Grandes Cientistas Sociais**. Evaristo Moraes Filho (org). São Paulo: Ática, 1983.

SOUSA, Sandra. Ensino Médio: Perspectivas de avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 99-110, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

SOUZA, Regina. **Escola e Juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. **Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, setembro de 1999, Mimeo.

_____. (Des) encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudência; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: institucionalização tradicional e novos significados. **Jovens: Revista de Estudos sobre Juventud**, México, DF, v. 9, n. 22, jan./jun. 2005.

SPÓSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva** - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 9622, n. 2, p. 345-380. 2004.

SPÓSITO, Marília; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (org.) **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2001.

TENFI FANFANI, Emilio. **Nuevos temas em la agenda de política educativa**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2008.

TRINDADE, Marileia Pereira. Representações Sociais de jovens da ilha de Cotijuba, Belém/ PA, sobre o ensino médio e as relações desse ensino com seus projetos de vida. **Dissertação** (Mestrado em educação). Universidade Federal Do Pará, Pará, 2011.

VASCONCELLOS. Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. 15a ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VECHIA, Aricle.; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. A. (Orgs.). **A escola secundária: modelos e planos**. 1. ed. São Paulo: AnnaBlume Editora, 2003. v. 1.

VIANA, Maria Luiza. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2014.

ZIBAS, Dagmar. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 85, p. 26-82, maio 1993.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, nº 09, jan/jun 2003, p. 174-214.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projeto de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: THALITA MATIAS GONÇALVES
ORIENTADORA: PROFA. DRA. ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA

Prezado (a) Jovem Aluno (a),

Esta pesquisa busca investigar o significado da escola de Ensino Médio para vocês que são jovens. A sua participação pode nos ajudar a conhecer melhor o que se passa na vida dos jovens que estão no ensino médio. Sua participação é muito importante! Obrigada!

Thalita Matias Gonçalves (Mestranda/PPGE/UFES)

- 1.Data:_____ 2.Turno: () Matutino () Vespertino
- 3.Gênero: Masculino () Feminino () Outro_____
- 4.Cor ou raça: () Branco (a) () Pardo (a) () Indígena () Negro (a) () Amarelo (a)
- 5.Idade:_____ 6. Etapa do ensino médio que estuda: () 1º ano () 2º ano () 3º ano
- 7.Qual a renda familiar estimada?
- () Até um salário () Até dois salários () Até três salários () Mais de três salários.
- 8.Sempre estudou em Escola Pública: () Sim () Não
- 9.Você considera importante estudar? () Sim () Não
- 10.Você estuda há quantos anos nesta escola?
- () Menos de 1 ano () 2 anos () Mais de 3 anos () 1 ano
() 3 anos
11. Por que escolheu estudar nesta escola? Marque apenas uma resposta.
- () É perto de minha casa () Porque o projeto pedagógico da escola é bom
() Os professores são bons () Porque meus amigos estudam aqui
- Outros: _____

() 2 horas () 4 horas () 6 horas () + de 7 horas

20. A sua família (pai, mãe ou outro membro) considera importante os seus estudos? () Sim () Não

21. Se respondeu sim, assinale abaixo os tipos de reações dos familiares em relação aos seus estudos. Se desejar, marque mais de uma opção.

- () Acompanhamento no seu dia-a-dia de estudos.
 () Exigência e cobrança de boas notas na escola.
 () Há punições quando você não vai bem na escola.
 () Apoia financeiramente a compra do material escolar.

22. Você está satisfeito com sua escola?

Sim () Não ()

23. Qual o espaço da escola que você considera mais agradável permanecer? Marque apenas uma resposta:

- () Sala de aula () Quadra () Biblioteca () Pátio
 () Refeitório Outro _____

24. Você acha que a escola oferece condições de estudos de acordo com as necessidades dos jovens?

() Sim () Não

25. O que você mais gosta de fazer na sua escola? Marque um X de acordo com o nível de importância.

	Muito importante	Importante	Não faz diferença	Pouco importante	Não é importante
Relacionar com os meus colegas					
Relacionar com os professores					
O intervalo do recreio					
Assistir as aulas					

Relacionamento com a direção e equipe pedagógica					
Participar das atividades culturais da escola					
Ir na biblioteca					
Ir no laboratório de informática					

Outros _____

26. Na sua opinião, o que o jovem mais precisa em uma escola? Marque um X de acordo com o nível de importância.

	Muito importante	Importante	Não faz diferença	Pouco importante	Não é importante
Bons professores					
Bons amigos					
Atividades de esporte					
Atividades culturais					
Respeitar e ser respeitado					
Grêmios estudantis					
Livros didáticos mais interessantes					
Conteúdo das aulas mais estimulantes					

Outros _____

Outros _____

27. Cursar o Ensino Médio contribui para:

	SIM	NÃO
Formação cidadã		
Ter acesso a diversos conhecimentos		
Preparar para o mercado de trabalho		
Preparar para o vestibular		

28. Você acha que mudaria algo em sua vida se não fizesse seus estudos no ensino médio?

Sim Não

29. Você acha que a escola interfere no seu desenvolvimento pessoal? Se desejar, marque mais de uma opção.

- Sim, a escola me ajuda a ter amigos e conhecer novas pessoas.
- Sim, a escola contribui para o aumento dos meus conhecimentos sobre a vida.
- Sim, a escola me ajuda a ser mais comunicativo e criativo.
- Não, a escola representa uma obrigação necessária para ser um adulto trabalhador.
- Não, a escola serve para convivências e experiências difíceis e traumáticas.

30. O que pretende fazer ao concluir o Ensino Médio? Assinale apenas uma opção.

- Continuar meus estudos numa faculdade/universidade.
- Continuar meus estudos em um curso técnico.
- Arrumar um emprego e não estudar mais.
- Arrumar um emprego e continuar estudando.
- Continuar no mesmo emprego e melhorar meu salário

Outro: _____

31. Na sua opinião, estudar é importante para o seu futuro?

Sim Não

32. Os conhecimentos que você aprende na escola são importantes para: (Marque apenas uma resposta).

- Minha formação cidadã Passar no vestibular Preparar para o mercado de trabalho
 Não são importantes Progredir no meu emprego atual

Outro _____

33. Se pudesse mudar algo na sua escola, o que mudaria?

34. Em sua opinião, o que a sua escola precisa para ser mais atrativa para os jovens?

35. Espaço livre para você escrever o que quiser (opiniões, críticas, sugestões, uma música, poema, etc.) Este espaço É SEU.

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: THALITA MATIAS GONÇALVES
ORIENTADORA: PROFA. DRA. ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA

Vitória, agosto de 2015.

Pedimos autorização do (a) Sr. (a), responsável pelo (a) jovem _____, para que o mesmo possa participar de uma roda de conversa para a pesquisa intitulada *Ensino Médio e Juventudes: um estudo de caso em escola da Rede Estadual do Espírito Santo*, que será realizada pela mestranda Thalita Matias Gonçalves sob orientação da Prof^a. Dr^a. Eliza Bartolozzi Ferreira.

Com esta pesquisa pretendemos investigar o processo de socialização no âmbito escolar de jovens matriculados no ensino médio matutino da Escola Clóvis Borges Miguel. Além disso, buscamos indagar sobre o significado da escola de ensino médio na vida dos jovens.

A Roda de Conversa está prevista para ocorrer no dia _____ às _____ horas no auditório da escola. Optamos por fazer as rodas de conversa no período vespertino para que as aulas pela manhã não fossem interrompidas.

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, o Sr. (a) pode entrar em contato com a pesquisadora através do telefone (27) 9-9641-2181 ou pelo e-mail thalitamatias@hotmail.com.

Eu, _____,
telefone: _____, responsável pelo(a)
jovem _____ autorizo
a participação deste na pesquisa a ser realizada.

ASSINATURA: _____
DATA: _____

Obrigada!

APÊNDICE C- Roteiro utilizado nas rodas de conversas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: THALITA MATIAS GONÇALVES
ORIENTADORA: PROFA. DRA. ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA

ROTEIRO

1. Apresentação da pesquisa
2. Quais os maiores conflitos que poderiam citar que vivem dentro da escola?
3. Qual o papel da escola na vida de um jovem? A escola contribui no enfrentamento dos desafios mencionados por vocês? Como?
4. Nos questionários aplicados a maioria dos alunos responderam que estudar é importante. Por que estudar é importante? Estudar é importante para o presente e para o futuro? Por quê?
5. Vocês saberiam dizer quais são as características do projeto pedagógico da escola?
6. Quais são os projetos desenvolvidos pela escola e pelos professores? Os projetos foram desenvolvidos nos anos anteriores?
7. Vocês já ouviram falar que a escola planeja para os próximos anos? Vocês saberiam dizer quais projetos que a escola pretende desenvolver ainda este ano ou nos próximos anos?
8. O que é um professor bom para vocês? Como deve ser a aula desse professor? Como deve ser seus métodos avaliativos?
9. Por acaso, vocês têm professores nesta escola que são referenciais para a vida de vocês?

10. Nos questionários aplicados a maioria dos alunos responderam que a escola oferece condições de estudo de acordo com a necessidade dos jovens. Vocês concordam? Por quê?

11. O que mudaria na vida de vocês caso não fizessem o ensino médio?

12. De que maneira os conhecimentos que vocês aprendem na escola contribuem para uma formação cidadã?

13. De que maneira os conhecimentos que vocês aprendem estão relacionados com seu cotidiano, influenciam no seu dia a dia?

14. De que maneira a escola te ajuda a ser mais criativo e comunicativo?

15. Vocês acham que o fato de frequentarem a escola tornam vocês pessoas melhores? Em que sentido?

16. Quantas horas do seu dia vocês consideram que são dedicadas à escola ou a assuntos ligados à escola?

17. Nos questionários aplicados a maioria dos alunos responderam que o que mais gostam de fazer na escola é assistir as aulas. Por outro lado, responderam que as aulas deveriam ser mais criativas e dinâmicas. É possível conciliar estas duas respostas, aparentemente, contrárias? O que vocês acham disso?

18. O que uma aula precisa ter para ser dinâmica e diferenciada?

19. O que vocês acham do método de avaliação utilizado pelos professores e escola? Mudariam alguma coisa? Por quê?

20. Por que muitos alunos ficaram tão “decepcionados” com a avaliação do simulado? Por que muitos reclamaram do simulado?

21. Por que a escola não tem um grêmio estudantil? Vocês consideram importante o grêmio?

22. Vocês participam de algumas decisões tomadas na escola? Se sim, de que forma? Se não, como os alunos poderiam participar mais de certas decisões?

23. De que maneira os alunos podem “ter voz” na escola?

24.Você acham que os espaços da escola fora da sala de aula são bem utilizados? Com que frequência vocês utilizam estes espaços? (laboratórios, biblioteca, sala de informática, etc)?

25.Com que frequência vocês têm aulas de campo?

26.Vocês veem na escola no contraturno para participar de outras atividades, como monitoria, aula de música? Vocês participam da banda marcial?

27.Vocês encontram com seus melhores amigos na escola?

28.Quais são os aspectos positivos desta escola?

29.Descrevam como deveria ser a escola “perfeita” para vocês.

APÊNDICE D- Roteiro de Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: THALITA MATIAS GONÇALVES
ORIENTADORA: PROFA. DRA. ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quantos alunos da escola passaram na UFES (total e matutino).
2. Qual a posição da escola no ENEM em relação as outras escolas estaduais públicas?
3. Em sua opinião, porque o CBM é considerado escola de referência no estado?
4. De que forma ocorre a participação dos alunos nas decisões da escola?
5. Quais as características do projeto pedagógico da escola? Os alunos conhecem o projeto? Ele é colocado em prática?
6. Qual o nível de importância do ENEM para a escola?
7. Qual o papel da escola na vida de um jovem, em sua opinião?
8. Em sua opinião, os alunos gostam da escola? Por quê?
9. Em sua opinião, por que o ensino médio é importante?