

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

Por que ir à escola?

O que dizem os jovens do Ensino Médio

BEATRIZ PRADO PEREIRA

São Carlos

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

Por que ir à escola?

O que dizem os jovens do Ensino Médio

BEATRIZ PRADO PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Terapia Ocupacional.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes

São Carlos

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

P436pe

Pereira, Beatriz Prado.

Por que ir à escola? O que dizem os jovens do ensino médio / Beatriz Prado Pereira. -- São Carlos : UFSCar, 2014.

144 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Juventude. 2. Escolas. 3. Ensino médio. 4. Educação. 5. Terapia ocupacional social. I. Título.

CDD: 305.235 (20ª)

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO(A)
ALUNO(A) BEATRIZ PRADO PEREIRA, DEFENDIDA PUBLICAMENTE EM 27
DE FEVEREIRO DE 2014.



Prof. (a) Dr. (a) Roseli Esquerdo Lopes
Orientador(a) e Presidente
Universidade Federal de São Carlos



Prof. (a) Dr. (a) Ana Paula Serrata Malfitano
Universidade Federal de São Carlos



Prof. (a) Dr. (a) Patricia L. de O. Barba
Universidade Federal de São Paulo

Homologado na CPG-PPGTO na
_____ª Reunião no dia
____/____/____

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo à minha mãe, Sandra, por sempre confiar e acreditar em mim, pelo amor e proteção. Agradeço ao meu pai, Marco Antônio, pelo constante e contagiante bom humor, por ser meu parceiro. Aos dois, minha imensurável gratidão. Agradeço ao meu irmão Leandro, pela ajuda com a língua portuguesa e pelas reflexões constantes. À minha irmã Tássia, pela persistência e por nunca desistir dos seus sonhos.

Aos meus amigos de graduação, agradeço à Lica Brandão, pela sensibilidade, por me mostrar a grandeza dos momentos. À Gi Bardi, por me ajudar em tudo, pelo compartilhamento das vivências e pelo companheirismo. À Ana Toni, pela cumplicidade e diversão sem igual, pelas boas risadas. Agradeço ao Gu Monzeli, pela simplicidade e por ser aquela pessoa que é sempre bom ter por perto. À Bê Ramalho, pela afinidade e pela alegria, à Éri, pela sintonia da arte e da dança.

Às amigas que permanecem: Iba, Nana, Jú Archiza, Nádia, Bolinho e Bárbara que são essenciais nos encontros, conversas, lembranças, momentos privilegiados e que fazem muita falta no dia a dia.

Agradeço às minhas amigas de longa data, à Gabi Caseiro, pela delicadeza e por ser aquela com quem posso compartilhar a vida. À Maritita, pela fé e força em diversos momentos. À Bibona, por ser sempre tão solícita.

Àquelas com quem me encontrei, à Ana Lídia, pelas conversas, pelas trocas, pela sinceridade. Agradeço muito, à Mari Midori, por rir das minhas melhores e piores piadas, pela disponibilidade em tudo. À Jú Évora, pela amizade construída.

Agradeço àquelas com quem aprendi sobre convivência, vivência, pertencimento, respeito e que foram minha família: Nat Petroni, Carol Ribeiro, Nina, Florença e Isa Pinheiro.

Agradeço aos colegas de mestrado, à Lívia Pan, pela companhia em todos os momentos, acadêmicos e não acadêmicos. Ao Rafa Barreiro, por alegrar sempre quando presente, pelas novas ideias. À Bruna Taño, pela beleza em tudo que faz. À Maria Fernanda, à Marina Jorge e à Gi Morato por compartilharem as angústias, as dúvidas e pela generosidade.

À Mari Papini, pela ida às escolas e pela parceria na construção da pesquisa. Ao Jaime e a Malu pelo trabalho fundamental na tabulação dos dados.

Agradeço à Professora Roseli, minha orientadora, pela preocupação. Pela liberdade cuidadosa dada nas escolhas, nas decisões e em todo processo. Por proporcionar novas descobertas.

Agradeço às professoras que fizeram parte da banca de qualificação e/ou de defesa. À Professora Patrícia Borba, que hoje compõe a banca, mas agradeço por compartilhar tantos outros momentos como professora, supervisora e coorientadora, pelos primeiros e intensos encontros com a terapia ocupacional social. À Professora Ana Paula Malfitano, pela competência admirável e pelo carinho. E à Professora Marisa Bittar, pela contribuição e pela leitura cuidadosa que potencializou esse trabalho.

Um agradecimento especial a todos os envolvidos direta e indiretamente para a participação das escolas que acolheram e acreditaram na importância do trabalho. Imensa gratidão a todos os jovens. À Janaína, Kátia, Alana, Gisele e Luan por disponibilizarem seus tempos e por acreditarem em novas possibilidades para a educação brasileira.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar pelo apoio institucional e a CAPES pelo fornecimento da bolsa de estudos, ambos, essenciais para o desenvolvimento do trabalho.

[...] eu acredito que a gente questionando aqui é uma forma de ter autocrítica e essas conversas são uma forma de mudar o mundo, então eu acredito que a gente possa mudar o mundo ou pelo menos dar um pontapé para que a gente comece a pensar mais na nossa volta.

Luan (jovem participante)

RESUMO

O presente estudo debruçou-se sobre a temática da escola em interface com a juventude, no município de São Carlos, interior de São Paulo. Seu objetivo geral foi o de analisar e compreender os sentidos que a escola tem para os jovens matriculados no último ano do Ensino Médio regular, priorizando a visão dos mesmos sobre a instituição escolar. Além de fatores como a falta de interesse e incentivos aos estudos, violência, e indisciplina verificou-se que muitos jovens no Brasil, especialmente aqueles advindos de extratos populares, evadem das instituições de ensino durante suas trajetórias escolares. Todavia, existem aqueles que permanecem na escola, satisfeitos ou não, com dificuldades ou não, sendo esse trabalho uma tentativa de compreender as peculiaridades e os sentidos dessa permanência. Para tanto, primeiramente, lançou-se mão da aplicação de um questionário, com perguntas fechadas, a um universo que foi representado por 861 jovens inscritos no último ano do Ensino Médio regular, de 13 escolas públicas e seis particulares do referido município, para a obtenção de dados referentes a trechos do percurso escolar dos alunos, ao sentido da escola e de como a educação formal se constitui para os mesmos, em busca de abranger jovens com trajetórias de vidas, situações econômicas e sociais diversas. Posteriormente, foram realizados dois encontros que denominamos como conversa coletiva, com cinco alunos que se disponibilizaram a participar, dentre aqueles que responderam ao questionário, com vistas a produzir uma reflexão sobre a temática, tomando como referência inicial uma apresentação geral dos dados coletados e dos resultados estatísticos. Esses dados empíricos foram analisados a partir da descrição, composição e comparação das informações coletadas com os jovens, à luz de referenciais teóricos da educação, da sociologia e da terapia ocupacional social, que parametrizam o debate em torno dessa problemática. Os resultados nos revelam que as trajetórias dos jovens participantes são lineares, com poucas oscilações em seus percursos escolares. Ao se posicionarem acerca da função e dos sentidos da instituição escolar, refletem de modo bastante importante aquilo que a sociedade projeta na escola: a responsabilidade por uma formação para o trabalho ou para a inserção no Ensino Superior. A crítica, o descontentamento e a atribuição de sentidos mais amplos surgem na conversa coletiva, gerando também uma reflexão individual que se impõe diante do cenário visto de outro ângulo; a escola para os jovens é a mesma, mas, poderia ser outra. Com a busca do entendimento sobre o que aqueles que nela permaneceram até o último ano do Ensino

Médio têm a nos dizer, espera-se oferecer referências para estratégias de enfrentamento a questão dos sentidos possíveis à escola hoje, tomando-se os jovens como centro destas possibilidades.

Palavras-chave: Juventudes; Escola; Ensino Médio; Educação; Terapia Ocupacional Social.

ABSTRACT

The present study leaned on the theme of school in interface with youth, in the city of São Carlos, São Paulo. The general aim was to analyze and comprehend the meaning of school for young people enrolled in the senior year of High School, by giving priority to their views about the school institution. Besides factors such as lack of interest, violence, indiscipline, and lack of incentive to study, it is observed that many young people in Brazil especially those coming from the lower classes evade the institutions during their school career. Nevertheless, there are those who stay at school, satisfied or not, with or without difficulties, and this work is an attempt to understand the peculiarities and meanings of this permanence. For that, first it resorted the use of a questionnaire with closed-ended questions to an universe of 861 young people enrolled in the senior year of High School from 13 public institutions and 6 private schools on the referred town, to obtain data on excerpts from the students' school career, the meanings of school and how formal education is constituted for them, in the pursuit to include young people with several life paths, social and economic situations. Afterwards, two meetings were performed and denominated group talk with five students who made themselves available to participate, among those who answered the questionnaire, aiming to make a reflection about the theme taking by reference a general presentation of the collected data and the statistic results. The empirical results were analyzed from the description, composition and comparison of the collected information with the young people, based on the scientific references of Education, Sociology and Social Occupational Therapy, which parameterizes the debate around this problem set. The results reveal that the trajectories of the young participants are linear, with few oscillations in their school careers. When taking position about the role and the meanings of the school institution, they reflect significantly what the society projects on school: the responsibility for a job training or for higher education, depending on the social class of the student. The criticism, the dissatisfaction and the attribution of widest meanings appear on the group talk, engendering also an individual reflection that stands out, given the scenario seen from another angle; the school for the youngsters is the same but it could be another. In the pursuit for understanding what those who remained until the last year of High School have to say, it is expected to provide references for

strategies to deal with the issue regarding the possible meanings of school today, taking the young people as the center of those possibilities.

Keywords: Youth; School; High School; Education; Social Occupational Therapy

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior
CJ	Centro da Juventude
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPC	Índice de Preços ao Consumidor
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
USP	Universidade de São Paulo
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figuras:

Figura 1	Mapa da cidade de São Carlos e a localização das escolas participantes.....	51
Figura 2	Razões apontadas para ir à escola.....	59
Figura 3	Funções da escola em ordem decrescente.....	60
Figura 4	Escolas públicas e particulares.....	61
Figura 5	Comparação das questões entre as escolas públicas e particulares.....	63
Figura 6	Porcentagem das idades observadas.....	65
Figura 7	Comparação das questões por idade.....	67
Figura 8	Período em que os alunos estudam.....	68
Figura 9	Comparação das questões entre os períodos.....	71
Figura 10	Gêneros feminino e masculino.....	71
Figura 11	Comparação das questões entre os gêneros feminino e masculino.....	74
Figura 12	Frequência de interrupções por ano letivo.....	79
Figura 13	Frequência de alunos que pararam de frequentar a escola por ano letivo.....	79
Figura 14	Frequência das repetências escolares.....	80
Figura 15	Frequência das repetências escolares por ano letivo.....	81
Figura 16	Frequência de alunos e o número de mudanças de escola.....	83
Figura 17	Mudança de escola por ano letivo.....	84
Figura 18	Motivos das mudanças de escola.....	84
Figura 19	Frequência das mudanças de classe.....	85
Figura 20	Frequência das mudanças de classe por ano de ensino.....	86
Figura 21	Motivos das mudanças de classe.....	87
Figura 22	Porcentagem de alunos cientes com relação ao por que de sua ida à escola.....	89

Tabelas:

Tabela 1	Questionário em relação ao sentido da escola e percentual de respostas.....	57
Tabela 2	Questionário em relação à função da escola e percentual de respostas.....	58
Tabela 3	Comparação percentual de respostas entre escolas públicas e particulares.....	62
Tabela 4	Relação percentual das idades.....	66
Tabela 5	Comparação percentual das respostas em relação à idade.....	66
Tabela 6	Comparação percentual das respostas em relação ao período.....	70
Tabela 7	Comparação percentual das respostas em relação ao gênero.....	73
Tabela 8	Relação de ingresso na escola de acordo com idade e níveis de ensino.....	76
Tabela 9	Diferença das respostas em relação ao sentido atribuído à escola.....	90

Sumário

APRESENTAÇÃO E ESCOLHA DO TEMA.....	16
1. SOCIEDADE, JOVENS E ENSINO MÉDIO.....	20
1.1. Em qual sociedade estamos inseridos?.....	20
1.2. De que jovens falamos?.....	23
1.3. A qual Ensino Médio nos referimos?.....	28
1.3.1. Um pouco da História do Ensino Médio no Brasil.....	29
1.3.2. Sobre as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.....	36
1. 4. Uma revisão da literatura sobre a temática.....	40
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CAMINHOS PARA A COMPOSIÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO.....	46
2.1. Local da Pesquisa.....	46
2.2. Primeiro Momento.....	48
2.2.1. O questionário.....	48
2.2.2. O desenvolvimento do estudo.....	49
2.2.3. A ida às escolas.....	51
2.3. Segundo Momento.....	52
2.3.1. Uma conversa coletiva.....	52
2.3.2. O encontro com os jovens.....	54
2.4. Alguns obstáculos.....	55
3. POR QUE IR À ESCOLA?.....	56
3.1. Os dados do questionário e o perfil dos alunos.....	56
3.1.1. Entrelaces entre os dados gerais e os sentidos da escola....	60
3.2. Os percursos escolares.....	75
3.3. Possibilidades de sentidos para estar e permanecer na escola.....	88
3.3.1. Da educação enquanto direito à expectativa familiar.....	92
3.3.2. Os sentidos atrelados ao futuro.....	105
3.3.3. Os sentidos dados para o presente.....	110
3.3.4. Sentidos para uma formação mais ampla.....	119
CONCLUSÃO.....	124
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICE A – Questionário.....	136

APÊNDICE B – Roteiro da Conversa Coletiva	141
APÊNDICE C – Listagem dos jovens que participaram da Conversa Coletiva..	144

APRESENTAÇÃO E ESCOLHA DO TEMA

O estudo realizado teve como temática a interface entre Escola e Juventude. A interação pretendida se esboça ao buscar o entendimento, a percepção e a consequente compreensão dos sentidos que a instituição escolar tem para os jovens na atualidade. A abordagem com relação a esse grupo populacional se constrói na tentativa de abarcar as diversas classes sociais, tendo como foco de interesse o que dizem os jovens acerca do papel social da escola em suas vidas, como os motivos de ingressarem e permanecerem nesse espaço institucional, o estímulo que existe por parte da própria escola e dos envolvidos direta e indiretamente em tal processo e outros aspectos que podem estar relacionados com o sentido da escola na vida dos jovens.

O interesse pelo tema surgiu a partir de questionamentos e reflexões gerados durante a graduação em terapia ocupacional e pelos processos de intervenção realizados pela equipe do Projeto METUIA¹– Núcleo UFSCar. Esse projeto tem em sua essência características que permitem aos pesquisadores se localizarem na busca da investigação e apreensão pretendidas, bem como agregar conhecimento teórico e prático, além de acumular experiências e estudos, principalmente com adolescentes e jovens de grupos populares urbanos, procurando fomentar reflexões pautadas pela noção de cidadania e de seus direitos e deveres correlatos. Assim, é possível criar novas estratégias de cuidado que favoreçam a ampliação das redes sociais de suporte, da inserção social e da autonomia, lidando com as possibilidades de construção de perspectivas de futuro para esses jovens (LOPES et al., 2008).

Em 2007, ao iniciar a graduação em terapia ocupacional na Universidade Federal de São Carlos, os questionamentos e reflexões em torno do que a graduação poderia proporcionar em relação à prática e ao estudo sobre a profissão, a curiosidade e posterior vontade de conhecer as diversas possibilidades de atuação e exploração da terapia ocupacional voltadas ao contexto social, bem como as questões relacionadas a uma visão

¹ METUIA, palavra de origem da língua nativa indígena brasileira, da comunidade bororo, que significa amigo, companheiro. Criado em 1998, o Projeto METUIA tem como proposta desenvolver pesquisas, formação e intervenções em terapia ocupacional social, voltadas para a cidadania de crianças, adolescentes e adultos com processos de ruptura das redes sociais de suporte. Trabalha com interfaces com os setores da cultura, da educação, da assistência social e da saúde. Estão em atividade, atualmente, os Núcleos da USP, da UFSCar e da UNIFESP, com ações em espaços públicos, comunitários e instituições sociais (BARROS, LOPES, GALHEIGO, 2007).

sociológica e de cidadania foram o que me permitiu a aproximação e inserção na equipe do METUIA da UFSCar, em 2008.

O METUIA/UFSCar realiza projetos de extensão em parceria com equipamentos sociais pertencentes a uma região periférica do município de São Carlos (SP) chamada Grande Cidade Aracy. Parcerias com a Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS Pacaembu) Maria Bernadete Rossi Ferrari e, desde 2009, o Centro da Juventude (CJ) Elaine Viviani. No início da graduação, havia bastante desconhecimento, por mim e pelos colegas de turma, sobre a possibilidade das questões sociais serem objeto de uma área específica de atuação da terapia ocupacional. O fato é que foram poucos os momentos apresentados referentes a essa possibilidade. As questões sociais enquanto disciplina teórica na grade curricular obrigatória não satisfazia subsídios suficientes a uma reflexão adequada. Dessa forma, o início do processo foi um desafio. Foi ao buscar entender e conhecer de forma aprofundada essas novas possibilidades e me aproximar das demandas do campo que pude objetivamente elaborar novas questões práticas, técnicas e metodológicas. Não menos importantes foram as reflexões sobre as condições da sociedade atual e a desconstrução de diversos valores.

Em agosto de 2010, como bolsista de iniciação científica, participei de um estudo que, como temática, se voltava para as questões da escola. Esta era vista, principalmente a escola pública, como um importante equipamento social na composição da rede de suporte à crianças e jovens de grupos populares². O trabalho foi intitulado *Trajetórias Juvenis: da prática do ato infracional às relações com a instituição escolar*. As relações existentes entre o ato infracional de adolescentes e a escola pública, a partir de depoimentos dos jovens sobre as questões e interações da escola em suas vidas (antes, durante e após o momento de um ato infracional), foi extremamente pertinente para o início do desenvolvimento reflexivo e investigativo do referente trabalho.

Em março de 2011 iniciei minhas atividades profissionais como Orientadora Social do programa ProJovem Adolescente, do Ministério do Desenvolvimento Social, destinado aos jovens de 15 a 17 anos do bairro Antenor Garcia, no município de São Carlos (SP). Tal programa tinha como foco o fortalecimento da convivência familiar e comunitária, o retorno dos adolescentes à escola e sua permanência no sistema de ensino (BRASIL, 2011).

² Integrou o projeto *Escola, Juventude e Cidadania: Relação entre Escola Pública e o Ato Infracional em São Carlos (SP)*, coordenado pela Professora Roseli Esquerdo Lopes.

Proporcionados por essa atividade (quatro dias por semana, aproximadamente três horas por dia), o contato com as histórias de vida individuais e coletivas e a responsabilidade de lidar com os jovens - inseridos ou não na instituição escolar - e ser agente em suas trajetórias foi elucidativo e ao mesmo tempo levantou inúmeras questões. Em vários aspectos os questionamentos foram imprescindíveis para a constatação da intensidade de lacunas existentes, bem como a alta frequência e a amplitude de implicações da escola nas vidas desses jovens. Experiência que foi de extrema importância para impulsionar os meus estudos sobre o tema.

Nesse escopo de experiências, relacionadas à escola, principalmente a pública, foi observável que muitos dos jovens acabam evadindo dessas instituições e sofrendo as consequências da falta de uma formação escolar. Situação que é em parte determinada por fatores como a falta de interesse, a violência, os maus tratos, a indisciplina e a ausência de incentivos relacionados aos estudos. Apesar disso existem aqueles que permanecem na escola, satisfeitos ou não, com dificuldades ou não. A pesquisa que integra essa dissertação é uma tentativa de compreender as peculiaridades e os sentidos dessa permanência.

A partir de experiências e vivências relacionadas ao ensino público formal, além de intervenções em instituições públicas como o Centro da Juventude (CJ) e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), foram construídas relações com os jovens de camadas pobres que residiam em bairros periféricos. Mas o presente estudo pretendeu não se ater somente a este grupo e sim compreender demandas trazidas pelos jovens em geral e suas relações com a escola, seja ela pública ou particular.

Foi central o questionamento que diz respeito ao motivo que leva à permanência dos jovens nessas instituições de ensino. A partir da hipótese de que os motivos para estarem na escola podem se relacionar aos sentidos dela em suas vidas, passamos a questionar: qual o sentido que a escola tem na vida dos jovens? Por que estes alunos frequentam essa instituição? Eles a compreendem como uma projeção de futuro? Ela lhes é importante em relação ao trabalho e à profissão? Ela os forma em que sentido?

Ao compor as perguntas e buscar referenciais teóricos e dados empíricos para respondê-las, esta dissertação se compõe em três seções.

Na primeira seção, *Sociedade, Jovens e Ensino Médio* introduz-se uma contextualização histórica e atual do debate sobre a temática referente à sociedade em que estamos inseridos, aos jovens e as instituições escolares atuais. Além de uma apresentação sobre a produção acadêmica em relação à escola em interface com a juventude. Sempre a

ter em vista a tentativa de ampliar a discussão e esclarecer os posicionamentos neste contexto.

Na segunda seção, *Procedimentos metodológicos e caminhos para a composição do estudo empírico*, são colocados de forma detalhada todo o desenvolvimento da pesquisa: a escolha do local e o contato com as escolas participantes, as trajetórias escolhidas para a construção do instrumento utilizado e a possibilidade de encontro com alguns jovens alunos, além dos obstáculos e as dificuldades encontradas para a realização do estudo.

Na terceira e última seção, *Por que ir à escola?* são discutidos e analisados os dados empíricos desvelados através da investigação e interpretação estatística de tabelas e gráficos, explorando ao máximo os dados trazidos pelos jovens em suas falas junto aos estudos teóricos que embasaram esse estudo.

Portanto os jovens criam sentidos bastante relacionados com o que a sociedade espera em relação a importância da escola, e que apesar de criarem e se motivarem em relação à sua ida e permanência, sabem apontar as deficiências e fragilidades presentes nela. Porém não parecem desvalorizá-la, apenas querem um ambiente com melhores condições de uso, com melhor qualidade de ensino e recursos pedagógicos, financeiros e humanos, com professores mais bem preparados em todos os sentidos e assim garantir o bom funcionamento da instituição.

1. Sociedade, Jovens e Ensino Médio

1.1. Em qual sociedade estamos inseridos?

Nós somos responsáveis pelo outro, estando atento a isto ou não, desejando ou não, torcendo positivamente ou indo contra, pela simples razão de que, em nosso mundo globalizado, tudo o que fazemos (ou deixamos de fazer) tem impacto na vida de todo mundo e tudo o que as pessoas fazem (ou se privam de fazer) acaba afetando nossas vidas.

Zygmunt Bauman

Para contextualizar a sociedade em que estamos inseridos, compartilho da ideia de Ulrich Beck (1998), que traz a proposta e a discussão de que a sociedade industrial que existia anteriormente, caracterizada pela distribuição de bens pela produção, foi deslocada pelo que ele nomeia de uma *Sociedade de Risco*, a qual configura um mundo fora de controle, que de certo só apresenta a incerteza.

A palavra “risco” é usada por Beck para referir-se às incertezas não quantificáveis. Reforçada pelas rápidas inovações tecnológicas e respostas sociais aceleradas temos uma nova paisagem de risco global marcada pela impossibilidade de controle das consequências. Afinal, os riscos não podem ser mensurados.

Com esta visão, os riscos são centrais para entender a sociedade contemporânea que, através do processo de desenvolvimento da ciência e da tecnologia, passam a ser considerados como fonte potencial de autodestruição da sociedade industrial. A partir do que produz, gera novos riscos de caráter global, que são desconhecidos em longo prazo e não podem ser avaliados com precisão (BECK, 1998). São eles ecológicos, químicos, nucleares, genéticos, econômicos e individuais, entre outros que escapam cada vez mais dos mecanismos paliativos atuais de proteção e controle. Além disso, evidenciam a crescente percepção de que vivemos em um mundo interconectado. Mundo cujo elemento principal é a incerteza, que nos obriga a vivermos constantemente preocupados, (re)agindo no instável ritmo da imprevisibilidade.

Richard Sennett, em seu livro *A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (2004), ao discutir a situação dos riscos, apresenta a condição de ansiedade em que as pessoas se encontram, na qual o próprio senso de caráter pessoal é colocado em questão. Uma vez que o capitalismo hoje estrutura-se em uma natureza flexível, não oferece condições para a construção de uma história linear de vida,

estando as relações de trabalho e os laços de afinidade vulneráveis ao tempo, sem que se mantenham em longo prazo, e sejam susceptíveis às incertezas e mudanças constantes de emprego e de moradia, que dificultam aos indivíduos conhecer e manter vínculos afetivos (SENNETT, 2009). De acordo com uma definição do autor,

[...] "caráter": é o valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas relações com os outros [...] o caráter de alguém depende de suas ligações com o mundo. Neste sentido, "caráter" é um termo mais abrangente que seu rebento mais moderno "personalidade", pois este se refere a desejos e sentimentos que podem apostar por dentro, sem que ninguém veja (SENNETT, 2009, p.10).

O capitalismo na atualidade é marcado pelo uso maciço das tecnologias, tornando as situações cada dia mais dinâmicas. Isso influencia o crescente conflito em nosso cotidiano: as constantes mudanças de emprego ou mesmo a noção de carreira. O mercado se torna mutável e a conseqüente falta de perspectiva de compromisso duradouro enfatiza mais o “curto prazo”, o que influencia nas relações de trabalho e interfere na criação e aprofundamento dos laços sociais. As relações pessoais, intrapessoais e interpessoais, que se sustentam com uma construção a “longo prazo”, não mais se estabelecem concretamente pela tendência da contemporaneidade de liquefazer a condição básica do estabelecimento de experiências compartilhadas. (SENNETT, 2009).

Sennett também traz a discussão sobre rotina, esta que passa a dar lugar gradativamente ao dinamismo do presente junto à insegurança no trabalho e ao futuro incerto. O autor destaca que a instabilidade e a incerteza sempre estiveram presentes na história humana, todavia, atualmente elas colocaram as tensões e os medos no cotidiano e se tornaram algo a ser enfrentado diariamente pela sociedade, desdobrando-se em sentimentos ainda maiores de incerteza e dúvida.

Essa economia, baseada na extinção da rotina e na flexibilização do tempo e dos processos, traz um desejo e uma sensação de liberdade que de fato são ilusórias, sendo que criaram novas formas de poder e de controle. A aceleração dos prazos e processos e a ansiedade de se obter resultados em curtíssimo tempo permitiram “gerir” e “controlar” as próprias atividades, porém, esta “gestão” é vigiada, o que acontece, sobretudo, por meio das contínuas inovações tecnológicas (SENNETT, 2009).

Para Bauman (2000), a modernidade aparece como uma versão privativa e individualizada. Ele traz o conceito de “modernidade líquida” para caracterizá-la,

referindo-se à liquidez como ausência de forma e grande capacidade de fluir e de se moldar conforme o espaço, diferentemente dos sólidos, que são rígidos e precisam sofrer uma tensão de forças para moldar-se a novas formas. Fluidez, maleabilidade, flexibilidade e a potencialidade de moldar-se em relação às infinitas estruturas são algumas das características que o estado liquefeito da atual conjuntura conferirá às tantas esferas dos relacionamentos humanos.

Na modernidade líquida, há menos compromisso com a ideia de permanência e durabilidade, os tempos são líquidos, pois tudo muda de maneira acelerada (BAUMAN, 2000). São sintomas ou sinais dessa perspectiva a incerteza na vida cotidiana, a insegurança na cidade, a fragilidade dos laços afetivos e do trabalho, o desprendimento das redes de pertencimento social, o privilégio do consumo em detrimento da produção, a substituição do que é constante, a diversidade de escolhas, o excesso de informações, as disformes relações familiares e amorosas e a “desestruturação” do emprego. Os jovens sentem a vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades e reversibilidade, vivendo em uma modernidade representada pelo termo “*labirinto*”, que Pais³ (2005) utiliza para representar a modernidade devido à complexidade e ao caos da sociedade.

Por viver nessas estruturas sociais crescentemente labirínticas é que os jovens contemporâneos ficam mais propensos a se direcionar a uma vivência caracterizada por “*trajetórias ioiô*” (PAIS, 2005). A utilização desse termo é uma analogia apropriada do brinquedo que “sobe e desce”, “vai e vem”, e caracteriza um aspecto essencial das culturas juvenis atuais que resultam de situações opostas. Ora são rígidas e uniformes, ora são flexíveis e opcionais. Essa “*geração ioiô*” (PAIS, 2005) é dominada pelo aleatório e parece viver a lógica da experimentação que possibilita essa movimentação em relação a profissão, estudos e relacionamentos.

É nessa lógica experimentalista que os jovens desenvolvem a tendência a relativizar as diferentes estruturas que os constituem social e individualmente, já que, como exemplo, o diploma não necessariamente garante trabalho, além do próprio mercado de trabalho ser inconstante. Muitas vezes saem de casa e voltam, abandonam os estudos depois retornam, conseguem um emprego e depois o perdem, as “*voltas e mais voltas*” nas relações

³José Machado Pais, um pesquisador português considerado uma das grandes referências nos estudos sobre a juventude e as culturas juvenis na Europa, com destaque para Portugal. Um importante autor utilizado no presente trabalho pelo fato de estudar as diversas formas da juventude.

amorosas, o estilo de vida “escapatório”, tudo isso garante, ilustra e acentua a mobilidade e a elasticidade da sociedade e seus movimentos oscilatórios e reversíveis (PAIS, 2005).

Antes de iniciar uma reflexão sobre o conceito de juventudes e o porquê de utilizar o plural e em seguida, discorrer sobre a instituição escolar e o que vem sendo discutido em torno dessas temáticas. É preciso entender e refletir sobre qual sociedade o jovem experimenta, circula, troca de lugares e afetos. Também é preciso reconhecer que ele organiza essas trocas segundo uma coerência própria que persegue os sentidos estabelecidos na e pela sociedade.

1.2. De que jovens falamos?

Menos do que uma etapa cronológica da vida, menos do que uma potencialidade rebelde e inconformada, a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de constituí-lo.

Marialice Foracchi

A partir da segunda metade do século XX, começaram a surgir novas concepções do termo “juventude” que contribuíram para os debates relacionados, instaurando posicionamentos ora contrários, ora complementares acerca das compreensões formadas. Essa ambiguidade é apresentada por Iulianelli (2003), quando situa de um lado a juventude vista como agente de transformação social e de outro como uma parcela social marcada pela ingenuidade e irracionalidade.

Existem oscilações entre ideias e reflexões acerca do conceito de “juventude”. Para muitos ela se estabelece como uma simples fase da vida, em algumas situações ela é associada às noções de otimismo e descoberta, além de uma força social renovadora. Para outros, o conceito torna-se sinônimo de um tempo de irresponsabilidade e dependência, de rebeldia e até de delinquência, a depender da classe socioeconômica na qual o jovem se encontra (SCHWERTNER; FISCHER, 2012).

Conforme Gonçalves (2005), o individualismo marcado pela sociedade contemporânea caracteriza o jovem como mais vulnerável à criminalidade. O jovem emerge como individualista e responsável pela criminalidade urbana e mazelas sociais em grande parte do imaginário social. Porém, as diversas e múltiplas vivências, a diferença das

idades e as formas desiguais de organização comunitária não permitem supor, muito menos afirmar, essa hegemonia de modelo colocada.

A televisão, a imprensa, rádios, revistas, internet, a mídia em geral muitas vezes traz conceitos mastigados e produtos da nossa verdadeira “ditadura do consumo” diretamente ao público jovem. Temas, tendências e orientações relacionadas à cultura e ao comportamento: qual música ouvir, qual tendência da moda adotar, seguir qual estilo de vida, qual esporte praticar, como deve ser o lazer etc., formando e replicando uma imagem estereotipada para e da juventude. Não obstante, quando os “assuntos” são destinados aos “adultos”, como nos noticiários, em matérias analíticas e editoriais etc., os estereótipos se estabelecem em correlação com os temas mais pertinentes à formação da imagem de um jovem. São alguns deles: os “problemas sociais”, como violência, crime, exploração sexual, drogadição ou as possíveis medidas para dissolver ou combater tais problemas (ABRAMO, 2007). Assim deparamo-nos cotidianamente com estas séries de imagens “falsas”, pré-conceituações e estereótipos a respeito da juventude e, queiramos ou não, elas interferem na maneira como a vemos e a compreendemos.

Uma das mais tradicionais representações para a faixa etária é a sua condição de transitoriedade, de passagem para a vida adulta, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude em sua negatividade, como se fosse algo que ainda não chegou a ser, negando muitas vezes o “presente” vivido (DAYRELL, 2007).

Os processos de transição para a vida adulta e a linearidade tradicional da vida aconteciam a partir de situações pontuais que marcavam essa passagem, como o abandono da família de origem, o casamento e a obtenção de emprego. Já na contemporaneidade, os acontecimentos são reversíveis e não uniformes. O abandono da família de origem nem sempre coincide com o fim da escolaridade, o trabalho às vezes acontece junto aos estudos; existem descontinuidades e rupturas no decorrer dos percursos (PAIS, 2005).

No caso dos jovens, temos assistido a uma crescente *reversibilidade* das trajetórias para a vida adulta (emprego/desemprego; casamento/divórcio; evasão/retorno à escola; abandono/retorno à família de origem), sendo que tudo acontece com certa rapidez; por exemplo, abandonam a escola, adquirem um emprego, se casam e então são caracterizados como adultos, mas logo, com a mesma rapidez, pode ocorrer o desemprego, às vezes o divórcio e então ocorre a volta para casa da família de origem (PAIS, 2009).

Um dos traços que mais caracteriza a atual condição juvenil é a *situação de impasse* vivida por muitos jovens em relação ao futuro, uma vez que o caminho para a vida adulta é

pouco claro, cheio de escolhas e com indeterminações. Apesar das fronteiras entre as várias fases da vida se encontrarem sujeitas a crescentes hesitações, continuam a ser valorizados alguns determinados marcadores de passagem para a fase adulta da vida, havendo um reconhecimento genérico, por exemplo, quanto a idades mínimas para se ter relações sexuais, deixar a escola, casar ou ter filhos (PAIS, 2009).

Para além da visão transitória da juventude, outra imagem presente é a noção mais romantizada dessa faixa etária, tida como um tempo de liberdade, de prazer e de expressão de comportamentos exóticos. Não obstante, rapidamente essa noção pode estar aliada à condição de moratória social, atrelando esse período a um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil, dependendo da condição socioeconômica (DAYRELL, 2007).

Para essa condição de moratória social, Aquino (2009) aponta que, com a crise do desemprego na década de 1990, houve a restrição de oportunidades ameaçando a incorporação dos jovens ao mercado de trabalho. Essa situação acabou por criar duas situações distintas, sendo a primeira para os jovens pobres, que se submetem a condições precárias de trabalho e a segunda para os jovens “privilegiados”, que acabam por adiar a busca pela inserção profissional, dando continuidade à situação de estudante, fato que provocou um prolongamento da moratória social.

Essa última condição também é relatada por Pais (2005), sob o ponto de vista de que o alargamento de uma parcela da população juvenil pela via da tutela de seus pais e/ou responsáveis, torna mais fluidos e descontínuos os traços que delimitam as fronteiras entre as diferentes fases de vida.

Independente das inúmeras visões consolidadas de várias formas sobre juventude é importante compreendê-la como um grupo social que possui especificidades e que é influenciada pelo meio e modo histórico/social em que se desenvolve: pela qualidade das trocas que proporciona. É fato que as implicações, no entendimento de que esse grupo populacional constrói determinados modos de existir, nos distancia do discurso de que possa haver um único modo de ser e categorizar o jovem. É nesse sentido que se tem a noção de juventudes, no plural, para destacar a diversidade de situações existentes nos modos de “ser jovem” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Além disso, o jovem deve ser considerado como sujeito, conforme afirma Charlot (2000, p.57), “um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo”, é portador de desejos e é movido por

eles, além de estar em relação com outros seres humanos, também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Dessa forma:

O sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. O sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere (DAYRELL, 2003, p.43).

Parece comum na maior parte das abordagens em relação aos jovens que, tanto na conceituação quanto nas ações dirigidas a essa população, exista grande dificuldade em considerar os jovens como sujeitos. Mesmo quando existe esta intenção, o discurso ainda se aproxima de uma avaliação do jovem como problema social, fato que gera como consequência a não incorporação destes como seres 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, 2007, p.28).

Por esse motivo, o debate acerca das compreensões sobre a juventude é de extrema importância. É a partir destas que serão gerados determinados tipos de ações para com a população. Há, portanto, como exemplo, um rebatimento entre o conceito e a formulação no campo das políticas. Em outras palavras:

[...] a partir de suas conceituações, serão retratadas e interpretadas suas formas de ser e estar no mundo e, também, como a sociedade se organiza na atenção a essas fases da vida, especialmente na maneira como são configurados os direitos e os deveres dos adolescentes e dos jovens e quais são as ações sociais e políticas reivindicadas (LOPES et al., 2008, p. 65).

As configurações das ações e dos programas públicos demonstram que sofrem os efeitos das concepções sobre a juventude, mas também que elas podem provocar modulações nas imagens dominantes que a sociedade constrói sobre seus sujeitos jovens. Com isso, as políticas públicas para essa população não seriam apenas uma reprodução de formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações (SPOSITO; CARRANO, 2003).

As políticas para essa população, além de poucas são insuficientes, pois geralmente são programas de formação profissional e de oferecimento de serviços especiais de saúde, cultura e lazer. Nas instituições em que atuam os trabalhos sociais, como por exemplo, algumas Organizações Não Governamentais (ONGs), as ações tendem a desenvolver projetos destinados a jovens e adolescentes em situação de risco e “desvantagem” social, visando diminuir as dificuldades de integração social (ABRAMO, 2007).

Para Abramo (2007), todo esse contexto é gerado pela sensação de urgência frente a situações de desamparo e desregramento, e tem permanecido num apontamento muito imediatista e desarticulado das ações. Além de, com pouca capacidade de gerar uma compreensão mais ampla e aprofundada a respeito do público alvo, (de suas características, suas questões e modos de experimentar e interpretar essas situações “problemáticas”) consolidar essas características naquele contexto.

Há algumas ações que se baseiam na busca de desenvolvimento de atividades centradas na noção de que os jovens são colaboradores e partícipes nos processos educativos. Que com eles se desenvolvam partindo da ideia de protagonismo juvenil, mas a grande maioria dos projetos se limita ao enquadramento anterior (ABRAMO, 2007).

Para alguns autores, os estudos sobre a juventude relatam a acentuada participação dos jovens na escola, no trabalho, na família, nas instituições e nos movimentos sociais, dando ênfase para a questão do protagonismo juvenil e com isso ressaltando a importância de depositar “um olhar sobre os jovens como atores e não como simples reprodutores daquilo que vivenciam e experimentam” (SCHWERTNER; FISCHER, 2012, p.399-400). Segundo essa perspectiva, o foco está no que o próprio termo “protagonismo” designa, no pensar o jovem como ator principal, como criador e agente de transformação das formas de vida nos diversos ambientes pelos quais circulam e agem.

As autoras acima sugerem que os jovens estão no *front* da globalização. Por esse motivo, torna-se essencial compreender como os aspectos predominantemente considerados problemáticos - oriundos destes tempos de globalização - como o individualismo, o consumismo, as diversas formas de desigualdades e de estreitamento de tempo e espaço. Como tais características estariam produzindo efeitos nos jovens e como, a partir desses efeitos, os jovens estariam produzindo formas de enfrentamento e alternativas de como relacionar-se com os outros.

Importante levar em consideração que os jovens, “pioneiros” nessa nova forma de relação com o tempo e com as tecnologias, na mesma medida em que sofrem tais mudanças de forma até abrupta

em certo sentido, parecem mostrar-se de fato mais abertos para as novas formas de relação e, portanto, mais aptos para lidar com o que se transforma no mundo, numa velocidade por vezes estupenda (SCHWERTNER; FISCHER, 2012, p.400).

Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. Quando cada jovem nasceu, a sociedade já tinha se estabelecido de alguma forma, já possuía um processo prévio e uma história cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma, “todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona” (DAYRELL, 2003, p.14).

A mesma sociedade pode produzir tipos de jovens bastante diversos, pois, originados de diferentes extrações sociais, inserindo-se em posições distintas e apropriando-se de hábitos e valores específicos de acordo com essa inserção, as “maneiras de ser” que lhes são impostas – ou que têm possibilidade de constituir – não são as mesmas para todos. Na distribuição diferencial que forçosamente ocorre, uns são mais privilegiados do que outros. Desse modo, fica claro que a juventude não é una, e que a diferenciação social e a diversidade econômica têm peso importante na configuração das distintas “maneiras de ser” impostas aos jovens (FORACCHI, 1965).

Para construção de uma sociedade democrática com a concordância de que os jovens também se constroem na diversidade em meio a diferentes formas de ser, ou seja, diante de juventudes, não podemos desconsiderar os desafios e dilemas vividos pelos diferentes sujeitos em suas diferentes fases da vida, e assim, não podemos pensar que somente a existência de uma maneira de entender essa população contemplará por si só as especificidades desses sujeitos sociais tão diversos.

1.3. A qual Ensino Médio nos referimos?

Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade.

Milton Santos

É possível notar em textos, estudos, discussões, nas construções das leis e das diretrizes sobre a educação o quanto é nítida uma dualidade estrutural que expressa uma fragmentação da escola. Delineiam-se caminhos diferenciados segundo a classe social do aluno, repartindo os indivíduos quase unicamente para direcioná-los para o trabalho, visto essa segregação como um problema a ser resolvido. De um lado o caráter de formação geral humanista dirigido à elite e, de outro, o profissionalizante destinado à população mais pobre (KUENZER, 2005).

Essa dualidade, bastante acentuada no Ensino Médio, tem base na difícil tarefa de estruturação por ele requerida. Apesar de sua importância, continua a persistir a “falta de definição de seu estatuto pedagógico, ou seja, não se tem clareza sobre a função educacional dessa fase escolar. É ela propedêutica ao Ensino Superior? É profissionalizante ou pré-profissionalizante?” (NOSELLA, 2002, p.109).

O impasse, a indecisão e o não esclarecimento sobre a função elementar desse nível de ensino são verificados nas contínuas interpretações teóricas e nas formulações das legislações criadas especificamente. Ressaltando novamente a tendência ao seu caráter dualista e a dúvida se o Ensino Médio deve ser considerado uma etapa conclusiva da Educação Básica ou uma etapa intermediária e preparatória para continuidade dos estudos.

Essa característica dual foi estabelecida historicamente, desde os primórdios da formação educacional no Brasil. Na história do desenvolvimento humano em suas relações com o mundo produtivo foi persistente a existência de um dilema entre trabalho manual e trabalho intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho, além da dualidade entre a “arte do fazer” e a “arte do pensar” (FRIGOTTO, 1989).

A indecisão sobre a função do Ensino Médio aparece ao longo de toda a história, por estar sempre interligada com as mudanças e dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais do momento em que se propõe uma construção curricular desse nível de ensino.

Não é uma questão apenas pedagógica, é também política. Determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a questão também é concordante com a história e do que nela se define as relações entre trabalho e educação (KUENZER, 2007).

1.3.1. Um pouco da história do Ensino Médio no Brasil

A vinda dos jesuítas ao Brasil, em 1549, teve como objetivo cessar o grande avanço protestante da época e, para isso, lançou-se mão de duas estratégias: a primeira foi a educação dos homens e as dos indígenas e a segunda foi uma ação missionária, por meio da qual procuraram converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas, ou seja, “ensinar o *bê a bá* era condição para a subseqüente tarefa de doutrinação de dogmas católicos” (BITTAR, 2007, p. 26).

A primeira estratégia tinha como foco a criação e estabilização das Capitânicas Hereditárias, o latifúndio, a apropriação das riquezas naturais, a exploração da mão de obra escrava, inicialmente, dos índios nativos e, posteriormente, dos negros. Já a segunda, centrava-se na disseminação das ideias que precisavam ser assimiladas, além dos valores morais e éticos, comportamentos desejados para o convívio social e político, que atendiam aos interesses do colonizador, que deveria garantir a ordem social e política aos moldes de Portugal.

Os jesuítas exerceram forte influência na educação brasileira, sobre a sociedade, especialmente na burguesia, que foi formada nas escolas construídas por eles. Introduziram, no período colonial, uma concepção de educação que contribuiu para o fortalecimento das estruturas de poder hierarquizadas e de privilégios para um pequeno grupo, além da ideia de exploração de uma classe sobre a outra e a escravidão, como caminho normal e necessário para o desenvolvimento.

A história da educação formal como conhecida atualmente começou no Brasil com a chegada da Companhia de Jesus, com os padres jesuítas que integravam o grupo dos colonizadores. Eles foram os responsáveis pelo lançamento das bases educacionais, que se desenvolveram progressivamente.

De acordo com Azevedo (1996), a educação de elite tornou-se bastante influente no sistema educacional da Companhia de Jesus através do ensino literário de fundo clássico. Obviamente o ensino era exclusivo aos sujeitos das classes dominantes, pois os jesuítas eram inclinados a satisfazer o ideal europeu e seguir os interesses políticos e religiosos que

predominavam. “E assim se iniciou a educação no Brasil, respondendo aos interesses políticos da metrópole e aos objetivos religiosos da Companhia de Jesus” (WEREBE, 1997, p. 21).

Portanto, pensar a educação no período colonial não significa pensar a formação da classe popular, pelo contrário, o povo foi excluído do sistema educacional dos jesuítas. Estes tinham como público alvo a educação de elite, e isso também servia como patamar para ascensão social. O intuito era fortalecer a organização social e desigual da época, por participar diretamente da perpetuação de uma classe dominante, esse sistema educacional alimentava uma “cultura intelectual transplantada, alienada e alienante” (ROMANELLI, 1997, p. 35), sendo seu único objetivo a manutenção da ordem.

Quando, em 1759, Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus dos seus domínios em Portugal e em suas colônias, ele foi “influenciado pelas ideias dos enciclopedistas franceses, ele pretendia modernizar o ensino, liberando-o da estreiteza e do obscurantismo que imprimiram os jesuítas” (WEREBE, 1997, p.26). Porém essa modernização não repercutiu efetivamente no ensino praticado.

Apesar de imposta a necessidade de modernização, compreende-se que a reforma pombalina, ao tomar medidas de transformação, sofreu com a falta de organização e com a dificuldade de mudar um panorama já consolidado. A grandiosidade da tarefa e o tempo requerido dificultou a realização plena de implantar um novo sistema educacional no Brasil. “Inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico, transcorreu um lapso de treze anos” (ROMANELLI, 1997, p. 36).

Com o financiamento e a administração a cargo do governo metropolitano, que pouco se interessava em equipar a colônia com o sistema educacional eficiente, a educação não visava à formação do indivíduo, mas privilegiava, mediante um conteúdo clássico, a ascensão social de um pequeno grupo dominante. A educação colonial ficou reduzida a algumas poucas escolas e às chamadas “aulas régias” (XAVIER, 1992).

As aulas régias compreendiam os estudos tanto das classes de primeiras letras quanto das classes de humanidades, daquilo que, posteriormente, se caracterizará como ensino secundário. A introdução das aulas régias não se constituía em um sistema orgânico de formação, já que se configuravam como aulas avulsas de latim, grego, filosofia e outros. Além dos professores serem mal preparados, vitalícios no cargo e mal remunerados (BOTO, 2010).

Somente após a independência, em 1838, foi fundada, no Rio de Janeiro, a primeira escola pública secundária, o Colégio Pedro II. Ele era organizado em sistema seriado com o objetivo de servir de modelo para os demais estabelecimentos, uma espécie de ginásio, que “embora não estivesse fechado para os ‘despossuídos’, privilegiava a elite para poder instruir e formar, naquele nível, comerciantes, industriais e funcionários para as repartições públicas” (BIANCHETTI; RISTOFF, 2012, p.792).

Importante notar que tivemos um longo período até a Revolução de 1930, no qual Getúlio Vargas deu início a um novo período de centralização política, que pouco se fez de concreto pela educação brasileira, “a educação finalmente surgiu como prioridade nacional” (SCHWARTZMAN, 2005, p.21). Foi um período marcado pelas lutas ideológicas sobre as formas de condução do governo, acarretando a essa nova realidade a necessidade de uma força de trabalho mais especializada, com um projeto econômico pautado pela industrialização, o que implicava em maiores investimentos na educação (BITTAR, 2007).

Antes disso, vivendo a maioria da população na área rural, num país recém-liberto da escravidão sem qualquer política indenizatória ou compensatória, além de manter a estrutura agrária de produção, a necessidade de escolas era pouco sentida. Urbanização e escolarização, portanto, são dois fenômenos que precisam ser considerados conjuntamente na história do Brasil (BITTAR, 2007, p. 33).

As lutas foram estabelecidas entre os grupos dos renovadores da educação, de um lado os “pioneiros”, na defesa pela escola pública, laica, gratuita e obrigatória, e do outro os “conservadores”, representados pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa, a diferenciação por gênero, o ensino privado e a responsabilidade da família quanto à educação (NASCIMENTO, 2007).

Os educadores renovadores preocupados com uma política nacional de educação tornaram públicas as suas aspirações em 1932, através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro. Como proposta, a defesa da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade. Uma escola única e de tempo integral formada sobre a base do trabalho produtivo tido como fundamento das relações sociais e pela defesa do Estado como responsável pela

disseminação da escola para todas as crianças, dos sete aos quinze anos de idade (BITTAR, 2007; VIDAL, 2013).

Com relação a esse Manifesto:

Implica também compreendê-lo como monumento da memória educacional brasileira, muitas vezes revisitado pelos próprios pioneiros ao longo do tempo como estratégia de legitimação de intervenção no campo educacional. Esvaziado das condições de emergência, o Manifesto sobreviveu como uma carta de princípios pedagógicos, como um marco em prol de uma escola renovada, mas principalmente em defesa da responsabilidade do Estado pela difusão da educação pública no país (VIDAL, 2013, p.10).

Essa autora destaca a defesa pela escola pública no país como um sentido importante do Manifesto na atualidade, pois fazemos parte de uma sociedade que, já nos anos 1980, lutava pelo direito de acesso à escola pública por parte de toda a população em idade escolar. Utilizando-o como marco que representava um documento fundador do discurso de democratização do ensino, não foi efetivamente colocado em prática e assim permanece até hoje na teoria.

No contexto político de intensos debates ideológicos, políticos e educacionais, além dos conflitos e disputas entre os responsáveis pelo ensino no país, tornou os anos da década de 1930 extremamente polêmicos. “De um lado os defensores do ensino privado tendo como carro chefe a Igreja Católica, secundada por proprietários de escolas privadas leigas [...] De outro lado os defensores do ensino público” (BUFFA, 1984, p.303). No início dos anos 1960, após 13 anos (desde 1948), foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação que incorporou os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade escolar e da extensão da escolaridade obrigatória (BITTAR, 2012).

Em 1942, ainda no Governo totalitário de Vargas, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, iniciou a reforma de alguns ramos do ensino com as Leis Orgânicas do Ensino. Elas estruturaram o ensino propedêutico em primário e secundário e o ensino técnico-profissional em industrial, comercial, normal e agrícola. Tratou-se de uma reforma elitista e conservadora que consolidou e reforçou a dualidade e a distinção entre os tipos de escola, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras e o ensino profissionalizante era para as classes populares (NASCIMENTO, 2007).

Com a Reforma Capanema, houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. Eles marcaram o início e a oficialização da seletividade, prosseguindo

com a elitização do ensino por estabelecer leis específicas à preparação intelectual ou à formação profissional para atendimento às necessidades do mercado.

Com a intenção de conferir um novo caráter profissionalizante ao agora chamado segundo grau de ensino, além de lhe conferir um caráter terminal e diminuir a demanda sobre o Ensino Superior, foi-lhe dado um carimbo: “profissionalizante” (desde a Reforma Capanema). “Assim, acabava-se com o Ensino Médio de caráter propedêutico, formativo, com base humanística, para fornecer “uma profissão” a todos os jovens que não pudessem ingressar na universidade” (BITTAR, 2007, p. 36).

A partir do crescimento econômico no país nas décadas de 1940 e 1950 houve o surgimento de grandes ginásios estaduais, estabelecimentos construídos com projetos arquitetônicos adequados, bem equipados, com laboratórios, bibliotecas, auditórios e outros recursos didáticos. Contudo, embora oferecessem boas condições de ensino e de trabalho, estas escolas públicas possuíam um caráter extremamente elitista e seletivo, tanto pela forma de ingresso quanto de progressão (PINTO, 2004).

Segundo Cunha (1989), a estruturação do Ensino Médio objetivava a modernização do país em termos econômicos dentro de uma visão que conferia ao sistema educacional a função da preparação da mão de obra qualificada. E como o país vivia uma fase de grande crescimento econômico e o subdesenvolvimento era atribuído, em parte, à falta de qualificação para o trabalho, a educação escolar era vista como via privilegiada para o desenvolvimento do país e para a mobilidade social ascendente.

Para o mesmo autor, o grande crescimento econômico expandiu as oportunidades de escolarização e a estrutura do trabalho passou a exigir, cada vez mais, pessoas alfabetizadas e, posteriormente, graus elevados de escolarização. A busca da ascensão social e econômica para as classes médias e para os pobres estava condicionada à educação escolar com certo equilíbrio entre pretendentes a empregos e vagas, até o final dos anos 1940.

A instituição formal da dualidade do sistema escolar mobilizou muitos educadores idealistas que, por defenderem a igualdade social, acreditavam e lutavam pela escola única. Daí em diante, instituída com inúmeras tentativas de harmonizar a escola humanista com a escola do trabalho, quer no âmbito da equivalência dos diplomas, quer no âmbito da integração dos currículos, resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.24 de 1961. Um marco, pois possibilitou aos diplomados das escolas técnicas o ingresso no Ensino Superior (NOSELLA, 2011).

Pelas análises de Ramos (2005) é preciso reconhecer, no entanto, que os militares, em boa parte do período da Ditadura, investiram numa proposta de unificação da escola média por meio do projeto de uma escola unitária, superando a dualidade do Ensino Médio. Foi considerado um norte para os dirigentes naquela época, porém, no limite, “o que acabou acontecendo foi um excesso de tecnicismo que super dimensionou o caráter profissionalizante” (RAMOS, 2005, p.116). Podemos observar a valorização do papel da educação enquanto:

[...] “instrumento” de preparação profissional para atender à demanda de uma sociedade que se desenvolvia na produção industrial. Parece-nos que mais do que preocupação com a questão da cidadania, o que estava em curso era uma tentativa de evoluir em relação às necessidades de desenvolvimento econômico do país (RAMOS, 2005, p.115).

A Lei nº 5692 de 1971 estabeleceu o ponto mais alto da evolução da ideia de escola média única e para todos, mas as condições não permitiram a realização da unificação como se esperava, “partindo da aprovação da nova reforma educacional que valorizou, demasiadamente, a profissionalização dos educandos, refletindo o pensamento pragmático e tecnicista de boa parte dos governantes militares” (RAMOS, 2005, p.116).

Paolo Nosella (2011), assinala que o fracasso da profissionalização compulsória dessa nova Lei, implantada nos governos militares, era previsível, pois a ideia educacional era universalizar uma escola de técnicos submissos e dependentes e de operadores práticos, a partir do discurso de liquidar a escola secundária, verbalista e elitista. Na verdade, o projeto era extinguir uma escola formadora de dirigentes, fundamental princípio unitário do ensino secundário, ou seja, “criava-se a ‘unitariedade’ do sistema escolar, cortando a parte crítica e humanista do currículo” (NOSELLA, 2011, p.1056).

Além disso, segundo Cunha (1989), era bastante nítido o caráter de contenção social da política educacional implantada, já que a preocupação dos dirigentes em antecipar e valorizar a profissionalização ao nível do primeiro e segundo graus tinha por finalidade conter e amenizar as pressões que surgiam pelos concluintes do segundo grau na procura por vagas no Ensino Superior, o que gerava alunos excedentes.

No decorrer de aproximadamente 20 anos não houve nada realmente relevante para a construção da educação no Brasil, voltando a ter uma atenção importante durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que torna o ensino profissional de

nível médio mais curto e, portanto, de mais rápida conclusão. O Ensino Médio foi alvo de uma reforma estrutural e curricular, na qual se estabeleceu a separação compulsória entre o Ensino Médio de caráter propedêutico e a educação profissional. Além disso, introduziu a ideia do desenvolvimento das competências como objetivo central das novas diretrizes curriculares (BRANDÃO, 2011).

Além da desvinculação entre formação geral e técnica, os currículos dos cursos técnicos passaram a ser desenvolvidos sob o conceito de competências, com vistas à formação de técnicos com um perfil profissional supostamente adequado às constantes transformações do mercado de trabalho. Apropriadamente, adaptando as subjetividades às novas reivindicações sociais e do mercado oferecidas por instituições privadas, o que caracterizou um processo de mercantilização institucional e pedagógica.

Contrariamente a essa concepção, Frigotto (2005) considera que para voltarmos a ter um Ensino Médio entendido como parte fundamental da Educação Básica e articulado com o mundo do trabalho, da ciência e da cultura, precisamos inicialmente desconstruir “o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma Educação Básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego” (FRIGOTTO, 2005, p.13).

A partir do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve a tentativa de reintegração entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional, por meio do Decreto nº 5.154 de 2004; criou-se a possibilidade da articulação mediante a modalidade “ensino médio integrado”, que passou a compor o texto da LDB, por força da Lei nº 11.741 de 2008. Porém, essa reintegração não é obrigatória, ou seja, “trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação” (CIAVATTA, 2005, p. 102).

O Decreto nº 5.154/2004 permite tanto o Ensino Médio integrado entre formação geral e profissional, como a separação entre essas duas, utilizando-se das palavras recorrentes como integração, articulação, interdisciplinaridade e inovação e trazendo como eixos orientadores desse nível de ensino o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura de forma opcional (NOSELLA, 2011). Para o autor;

Essa integração, em princípio, é irrepreensível, mas, na prática, levanta sérias preocupações de caráter conceitual, de currículo e de gestão. Integração de cultura geral e profissional não é justaposição de conteúdos, nem subsequência, nem concomitância. É

articulação. Mas qual o elemento articulador? O termo/conceito “integrado” é sedutor e instigante, mas é polissêmico, podendo chegar a ser ambíguo e enganoso (NOSELLA, 2011, p.1057).

1.3.2. Sobre as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 traziam um discurso encantador e inovador que valorizava a ideia de uma educação para a vida e não mais apenas para o trabalho, além 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. Juntamente com um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais, sempre de modo contextualizado e interdisciplinar, baseado em competências e habilidades (MOEHLECKE, 2012). Contudo, a autora coloca que:

“[...] 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” (MOEHLECKE, 2012, p.47).

O Artigo 1º da DCNEM estabelece que as diretrizes nesta Resolução:

[...] se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998).

Sabrina Moehlecke (2012), através de pesquisas realizadas sobre essas Diretrizes, ressalta as três mais importantes críticas identificadas como as mais recorrentes “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” (MOEHLECKE, 2012, p.48).

É possível identificar que as mudanças propostas para a área da educação acabaram por se sujeitar à lógica econômica e às demandas do mercado de trabalho, pois é percebido no discurso a necessidade de um currículo cada vez mais flexível, para se adequar a um mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável, que agora demanda de uma qualificação para a “vida”: “[...] preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2004, p. 39).

Alguns conceitos como flexibilidade, autonomia e descentralização são criticados porque reforçam a subordinação da educação às exigências do mundo do trabalho, que vai exigir, cada vez mais, um trabalhador eficiente, moldável, e responsável por sua própria empregabilidade pelo fato das diretrizes serem baseadas em competências e habilidades.

Há um privilégio [nas DCNEM] conferido ao discurso das competências e à possibilidade de avaliação constante dos sujeitos sociais: os saberes são mobilizados visando à formação de desempenho e sua expressão em um saber-fazer. [...] Tem-se a valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social (desenvolver competências é estar apto a se inserir de forma eficiente no mercado de trabalho). [...] Com o slogan de que a “escola agora é para a vida”, reduz-se vida ao atendimento das exigências do trabalho no mundo globalizado, ao contexto no qual são aplicadas as competências (LOPES, 2004, p. 199-200).

O debate que marcou a história desse nível de ensino permanece nas análises feitas pelos estudiosos sobre as DCNEM que se referem à possibilidade de um currículo integrado. Este implica no fim dessa separação entre a formação para a continuidade dos estudos e uma formação para o trabalho, fortalecendo a ideia de que o currículo comum abrangeria uma formação básica e a preparação para o trabalho. Este se configura como algo mais amplo do que educação profissional (MOEHLECKE, 2012, p.49). Como nos mostra o Artigo 12:

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).

Porém, o novo debate que se instala se relaciona com a crítica à dualidade do Ensino Médio que, assim, deixa de ter uma defesa consensual sobre um currículo nacional unitário que visa o trabalho como base comum para todos:

Ao invés de um currículo único, reforça-se a importância de trajetórias diversificadas no Ensino Médio, onde a formação técnica seria apenas uma dentre outras possíveis trajetórias. Desse modo, da crítica à dualidade no Ensino Médio, passou-se à defesa da multiplicidade e diversidade do currículo disponível aos jovens nesse nível de ensino (MOEHLECKE, 2012, p.51).

Essa característica mantém-se nas novas diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em maio de 2011. Conserva-se o discurso da necessidade de um currículo mais flexível e menos enrijecido, além do termo “flexibilidade”, que passa a ser substituído pela expressão “diversidade”, usada com múltiplos significados: “em alguns momentos, refere-se às políticas de diferença e identidade cultural; em outros, à variedade de interesses dos jovens de modo geral; e em várias ocasiões, aparece também como sinônimo de flexibilização” (MOEHLECKE, 2012, p.55).

A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino (BRASIL, 2011).

Na avaliação de Moehlecke (2012), as novas DCNEM apontam a citação acima como seu objetivo central, o que possibilita a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de trazer e manter o aluno para o Ensino Médio e assim, combater a repetência e a evasão. Nessa direção, sugere-se uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte diversificada que atenda à multiplicidade, às necessidades e demandas de interesses dos jovens.

As novas diretrizes trazem inovações em relação à indicação de diversos programas do governo federal na área da educação, que ampliam a duração e a carga horária do curso e com organização curricular flexível e integradora. São exemplos as escolas que aderiram aos Programas Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), ambos incentivados pelo MEC, na perspectiva do desenvolvimento de experiências curriculares inovadoras.

Pelo Ensino Médio ser concebido enquanto uma etapa final da educação, ele possui a dupla função, já citada anteriormente, de preparar para o mundo do trabalho e simultaneamente preparar para a continuidade dos estudos. Kuenzer (2010) considera que essa questão da dualidade do Ensino Médio não é apenas pedagógica, e sim, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção de acordo com a história, do que se define a cada época e a estreita relação entre trabalho e educação:

Conclui-se, portanto, que as dificuldades que têm pautado os processos de construção de uma proposta de qualidade para o Ensino Médio integrado, na perspectiva dos que vivem do trabalho, não podem ser resolvidas por soluções pedagógicas, uma vez que a ruptura entre o geral e o profissional, entre o trabalho intelectual e a atividade prática, está na raiz da constituição do modo de produção capitalista (KUENZER, 2010, p.863).

1. 4. Uma revisão da literatura sobre a temática

A fim de obter informações sobre o debate acadêmico e sobre a produção de conhecimento em relação à escola e sua interface com a juventude, mais precisamente, sobre a relação do jovem com a escola de Ensino Médio regular, optou-se por realizar um levantamento da literatura na temática com uma busca por dissertações e teses no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com as combinações entre as palavras “jovens”, “escola” e “Ensino Médio”.

Dentre os trabalhos do Banco de Teses, mais precisamente na Grande Área das Ciências Humanas, de acordo com a divisão proposta pela CAPES⁴, obtivemos 282

⁴De acordo com a CAPES as Grandes Áreas são uma aglomeração de diversas áreas do conhecimento em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos. São elas: Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguísticas, Letras e Arte, Mutidisciplinar (<http://www.capes.gov.br>).

dissertações e 44 teses, sendo destacadas aquelas da subárea da Educação, a maior produtora de trabalhos na temática, com 246 dissertações e 31 teses. Dentre as teses e dissertações, foram escolhidos aqueles com proximidade efetiva à temática aqui tratada, chegando-se a oito trabalhos que foram estudados em profundidade.

Houve também uma busca por trabalhos na base de dados *Scielo*, com as mesmas combinações de palavras-chave, assim, foram encontrados 63 artigos, porém, dos que tinham uma aproximação com a temática da nossa proposta de estudo aqui colocada, sendo esse um critério de escolha dos trabalhos, foram selecionados cinco. As demais produções foram descartadas após a leitura do título ou do resumo, pois, embora tivessem alguma proximidade com o tema em questão, por se apresentarem à temática da escola e juventude, tomavam caminhos diferenciados.

Selecionou-se aqueles trabalhos que: 1) tinham como foco o Ensino Médio regular, descartando-se então os que se voltavam para a Educação de Jovens e Adultos e para o Ensino Técnico Profissionalizante; 2) adotavam dentre seus objetivos e procedimentos a apreensão da visão dos alunos sobre o tema. Em seguida, foram selecionados os trabalhos que focalizavam a relação dos jovens com a escola em geral, sem desdobramentos para uma temática específica como, por exemplo, violência, ações afirmativas, sexualidade ou que se propusessem a lidar com determinados grupos, como negros, mulheres, alunos que cometeram ato infracional.

Na primeira dissertação selecionada, Paula Fernanda Rocha, em 2007, descreve como objetivo a investigação das opiniões de jovens estudantes do Ensino Médio, em duas regiões do Distrito Federal, sobre o papel da escola frente aos desafios do século XXI. Fez-se uma análise acerca da relação entre o papel das escolas e os anseios pessoais e profissionais dos alunos de uma escola pública e outra privada, além de apontamentos feitos para a escola como formas de tomar iniciativas frente às dificuldades colocadas. O trabalho teve caráter exploratório, reunindo dados por meio de questionários e grupos focais; as referências para a discussão estiveram nas análises de como a literatura percebe a juventude, seus olhares, suas perspectivas, necessidades e dificuldades, buscando caracterizar a juventude atual. Discorreu-se sobre o papel da escola frente aos desafios do século XXI, indicando-se sua necessária vinculação às novas tecnologias e mídias, a fim de oportunizar uma educação conectada ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. A autora afirma que entre os jovens existe uma grande expectativa com relação à escola como um local de qualificação que lhes permitirá ingressar no mundo do trabalho; destaca, por fim, a importância de se abrir espaços para o diálogo com esses jovens e para que

participem do planejamento e das ações pedagógicas, ampliando-se práticas coerentes com os anseios dos estudantes.

Luiz Gustavo Souza (2007) investigou experiências de ingresso de jovens de classes populares no “ensino secundário”, apreendendo possíveis transformações na construção da identidade e nas representações da escola e do Ensino Médio. Participaram dessa pesquisa 120 estudantes, meninas e meninos, ingressantes em uma escola pública, com idades entre 14 e 16 anos. Os dados foram obtidos por meio de questionário com questões abertas e exercícios de evocação, além de entrevistas, em dois momentos: no início do primeiro e em meados do segundo período letivo. Os resultados de cada etapa foram comparados entre si e segundo o gênero. Observou-se que, no início do ano, a escola foi associada integralmente a valores positivos, um lugar de amadurecimento e ligado a um futuro promissor. No segundo semestre, a educação e a escolarização continuaram a ser percebidas como o caminho para um futuro melhor, mas surgem valores negativos como a percepção de precariedade dos espaços físicos, a decepção com a utilidade das matérias e com os professores, configurando-se uma noção de futuro, pessoal e profissional, incerto, mantendo-se, todavia, o discurso da importância do Ensino Médio para esse futuro. A discussão aponta para a necessidade de estratégias de promoção da autonomia no cotidiano escolar e do fornecimento de bases materiais para as construções identitárias, considerando-se o primeiro ano no Ensino Médio um momento para inovações na experiência escolar.

A única tese de doutorado selecionada para esta etapa da revisão, Iara Caierão (2008), focalizou os estudantes do Ensino Médio de duas escolas públicas, sendo uma na periferia e outra na zona urbana, em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul. De 2006 a 2007, procedeu-se a observações participantes, diálogos nas salas de aula, grupos de conversa e entrevistas individuais, além da aplicação de um questionário a 132 alunos, com o objetivo de analisar sentidos e significados que os jovens atribuem à experiência escolar e a suas trajetórias dentro e fora da escola. Referindo a necessidade de se dar visibilidade aos sujeitos jovens, a suas possibilidades e trajetórias. A autora evidencia a problemática e o debate acerca das juventudes, afirmando que os estudantes são vistos e tratados apenas na condição de aluno, ignorando-se o ator social, o sujeito, o trabalhador.

Janaína Silva (2008) trata das representações sociais dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública; sua abordagem lança mão da aplicação a 172 estudantes de um questionário dividido em três partes: - a caracterização do perfil do aluno; - a associação de palavras; - perguntas dissertativas sobre o contexto escolar e os projetos de vidas no âmbito

da família, escola e trabalho. Houve, ainda, a realização de grupo focal com nove alunas, que trataram de três temas em três encontros: *Escola, Necessidades/Expectativas e Aluno*. Seu objetivo foi apreender o que o jovem espera da escola e qual o seu olhar sobre o contexto escolar. Os alunos reconhecem a escola como espaço de aprendizagem e de construção de conhecimento, o qual deve relacionar-se com o cotidiano; existe a expectativa de preparo para o futuro, seja na dimensão da vida pessoal, na continuidade dos estudos ou na obtenção de emprego. A escola é também um lugar de convivência e isso deveria ser mais valorizado. Quanto aos professores, desejam que ensinem mais, que não faltem e que permitam que os próprios alunos descubram seus saberes, por meio de aulas mais dinâmicas voltadas para a prática. A autora conclui que é preciso “reinventar a escola”, transformando-as em “comunidades de aprendizagem”.

Lívia Maria Guaraldo (2008) buscou constatar a visão dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio sobre esse nível do ensino e sua contribuição na preparação para a vida, para o futuro e para o trabalho. Por meio de quatro encontros, registrados em vídeo, e do estímulo ao diálogo com 16 alunos com idade entre 17 e 18 anos, trabalhou-se na identificação dos principais pontos de insatisfação e expectativas desses jovens em relação a esse nível de ensino. Os temas tratados foram: autonomia, projetos, trabalho, estudos, escola e currículo. Para finalizar, a autora elenca quatro apontamentos que considera importantes para a construção de conhecimento sobre jovens e escola pública de Ensino Médio: - a educação de qualidade é aquela em que todos aprendem o que necessitam e em um momento oportuno de suas vidas, considerando-se situações de felicidade e o bem-estar; - acreditar na educação dá a professores e gestores a possibilidade de valorizar os alunos em suas diferenças; - o trabalho em equipe, dentro e fora da escola, é indispensável para a educação de qualidade; - a participação dos jovens nos processos pedagógicos é marcada por regras hierárquicas, sendo isso um problema a ser vencido.

Mariza Lattari (2011) investiga as formas e os sentidos de apropriação e utilização do espaço e do tempo escolar, lançando mão de três grupos focais realizados numa escola estadual em Juiz de Fora (MG), no período noturno do Ensino Médio, com sete alunos, quatro rapazes e três moças, com idades entre 15 e 19 anos, a fim de conhecer suas experiências, buscando dar visibilidade a suas construções e manifestações culturais, históricas e sociais, bem como aos significados atribuídos por eles às mesmas. Discutiu-se o que é compartilhado, construído, trazido e reconstruído pelos jovens por meio de suas formas e sentidos de estar no espaço escolar. Reafirma-se a necessidade de uma aceção plural das juventudes.

A última dissertação analisada, Rafael Conde Barbosa (2011), objetivou investigar o significado atribuído à escola por jovens do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de São Paulo. Trabalhou-se com a aplicação de um questionário a todos os alunos, além da análise de documentos e referências que tratam da especificidade conferida historicamente ao Ensino Médio no Brasil. Para os estudantes, o ingresso no mercado de trabalho é uma das preocupações centrais daqueles que concluem o Ensino Médio e, portanto, a educação escolar deve voltar-se para tal aspecto. Apesar de considerações positivas sobre a escola e o Ensino Médio, reconhecem a precariedade da escolarização recebida e buscam outros espaços de formação, como cursos profissionalizantes e o próprio trabalho.

Quanto aos artigos selecionados, em 2007, Juarez Dayrell trouxe uma importante contribuição com um texto que se propõe a discutir as relações entre juventude e escola, a fim de problematizar o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude contemporânea, principalmente jovens das camadas populares. Evidencia a existência de uma nova condição juvenil no Brasil contemporâneo devido às mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços, afetando diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações.

Leão, Dayrell e Reis, em 2011, problematizam os sentidos que os jovens atribuem à vivência escolar, a partir dos depoimentos dos próprios jovens estudantes do Pará e suas relações entre projetos de vida com as escolas públicas de Ensino Médio, compreendendo assim as distâncias e aproximações entre as expectativas juvenis e as experiências oferecidas por suas escolas, sendo possível identificar algumas contribuições das escolas à realização de suas demandas e expectativas, mas também muitas lacunas e impasses.

No trabalho de Santos, Nascimento e Menezes (2011), apreenderam o sentido da escola para os jovens através da construção de narrativas sobre a escola real, ideal e possível de acordo com uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do nordeste brasileiro. O texto foi dividido em temáticas como organização e disciplina, infraestrutura, qualidade de ensino e profissionalismo dos professores, interações sociais e a escola e projeto de vida.

Oliveira e Tomazetti (2012), tiveram como objetivo principal refletir sobre a incidência de uma cultura de consumo de mercadorias nas construções de sentido de jovens e adolescentes do Ensino Médio, a partir de elementos comportamentais presentes em uma sociedade de consumidores, são esboçados cenários presentes na crise do Ensino

Médio brasileiro frente a jovens e adolescentes. O estudo conclui que, dadas as atuais demandas comportamentais presentes em uma cultura organizada em torno do consumo, a condição juvenil nas escolas tem se mostrado resistente a construções de sentido que vejam o aprendizado no Ensino Médio inserido em um projeto de longo prazo.

Reis (2012), investigou principalmente as relações dos jovens com os saberes propiciados pela instituição escolar e suas interpretações sobre o trabalho realizado para a apropriação desses saberes. Concluiu-se que os jovens/alunos iniciam o Ensino Médio com uma imagem positiva da escola, mas que, apesar disso, a experiência escolar não possibilita a compreensão de aspectos específicos da apropriação dos saberes.

Frente aos dados encontrados, percebemos que, em relação à produção de conhecimento acerca dos sentidos e significados atribuídos à escola, é bastante importante considerar o desafio e a relevância de estudos que tenham como foco a relação da escola e os jovens. Trabalhos que parecem centrar-se em propostas metodológicas que utilizam uma variedade de instrumentos, recursos e abordagens, como os grupos focais, questionários, grupos de conversas, dentre outros para dar voz aos jovens estudantes.

Contudo, um aspecto a ser destacado é que a maioria dos estudos focalizam o jovem pobre e a escola pública brasileira, o que certamente é importante, dado o fato de sua representatividade nos extratos populacionais no país, no entanto acredita-se ser necessária uma compreensão da situação dos jovens que estão em escolas privadas, já que a situação da educação em geral está em “crise”, para encontrar elementos que contextualizem o ser jovem em suas diversas situações econômico, social e cultural.

Outra questão importante trata-se da maioria dos estudos disponibilizarem dados referidos aos aspectos “negativos” da temática, principalmente quando se aborda sobre a escola pública brasileira; aparecem com bastante frequência as problemáticas, as dificuldades, o que não funciona, a falta de profissionais e de qualificação da e para a carreira docente no Ensino Médio, a relação quase sempre conflituosa entre alunos e escola; porém, no que concerne ao que falam os alunos, quando se relacionam a escola em seus diferentes âmbitos, é uma fala de esperança, com críticas e insatisfações, mas repletas de boas expectativas, a serem perseguidas por gestores, professores e, sobretudo, por uma sociedade que precisa se recolocar diante dessa escola como instrumento para a formação dos seus jovens.

2. Procedimentos metodológicos e caminhos para a composição do estudo empírico

2.1. Local da Pesquisa

O estudo foi desenvolvido na cidade de São Carlos, localizada na região central do estado de São Paulo, com população estimada em 236.457 habitantes, dos quais 96% residem na área urbana, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2013. A população jovem do município, entre 15 e 29 anos, consiste em 56.893 habitantes, representando 25,63% do total de indivíduos (IBGE, 2013).

Segundo o Índice de Preços ao Consumidor (IPC) de 2012, São Carlos é considerada uma das cidades de maior poder aquisitivo da região central do estado de São Paulo, ocupa a posição de 23^a no ranking estadual e de 80^a no nacional em relação à ação de consumo. O rendimento médio dos seus moradores passou de R\$ 765,00 em 2001 para aproximadamente R\$ 1,8 mil em 2011. A cidade tem características importantes, comporta duas grandes universidades públicas, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e obtém o título de Capital da Tecnologia, em função de seu vigor acadêmico, tecnológico e industrial.

Todavia, com relação à educação, São Carlos é a cidade da região central do estado que apresentou maior disparidade entre as notas registradas pelas escolas públicas e privadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2011. De acordo com os números divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), a escola particular alocada no primeiro lugar do ranking da cidade obteve nota de 642,5, enquanto a escola pública com melhor média ficou com 564,3 e encontra-se em 11^a na classificação geral da cidade.

A melhor escola posicionada no ranking nacional divulgado pelo MEC é particular e obteve a média de 737,1. Já a média nacional das escolas públicas foi de 474,2 pontos, contabilizando cerca de 890 mil alunos que fizeram a prova em 2011. Entretanto, os quase 247 mil alunos de escolas particulares alcançaram a média de 569,2 pontos. Podemos, portanto, notar que as escolas de São Carlos ficaram acima da média nacional das escolas públicas e privadas no Enem.

Após a realização de um levantamento na página eletrônica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi possível ter acesso a alguns

dados das escolas da cidade de São Carlos que possuem Ensino Médio regular. O levantamento contabilizou 33 escolas com Ensino Médio regular, sendo 19 públicas e 14 particulares.

A escolha pelos alunos do último ano do Ensino Médio se deu pela tentativa de abarcar aqueles que passaram por toda Educação Básica e estão para finalizá-la. Isto possibilita a reflexão sobre o trajeto e o percurso escolar de cada um. A partir desta escolha, excluimos também os alunos das modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e profissionalizante, tendo em vista que é no Ensino Médio regular que se encontra a maioria dos jovens brasileiros.

De acordo com o Censo Escolar de 2012, São Carlos apresentava 7.009 alunos matriculados no Ensino Médio regular, 6.768 em escolas de área urbana e 241 em área rural. Já na EJA a cidade apresentava 882 alunos nesta modalidade e todos eles em área urbana.

Conforme a Diretoria de Ensino da Região de São Carlos do estado de São Paulo, em 2013, foram matriculados no terceiro ano do Ensino Médio regular, no sistema de ensino público da cidade, um total de 1.763 alunos. Com relação aos alunos das escolas particulares não foi possível obter o dado quantitativo através do mesmo órgão. A opção, então, foi a de contato telefônico com cada escola para obter essa informação, acessando um total de 607 alunos. Temos, assim, um universo de 2.370 alunos matriculados em 2013 no último ano do Ensino Médio. Das escolas públicas duas estão localizadas nos Distritos do município de São Carlos, uma em Água Vermelha e outra em Santa Eudóxia.

A população residente e urbana de 15 a 19 anos é de 16.258, uma aproximação de 3.250 jovens em cada ano dessa faixa. A estimativa é de aproximadamente 3.250 alunos de 17 anos cursando o terceiro ano do Ensino Médio, se for considerar a idade “adequada” (IBGE, 2010).

Decidiu-se por estudar escolas de diferentes regiões e de diferentes naturezas institucionais na tentativa de abranger jovens com trajetórias de vidas, situações econômicas e sociais diversas, já que atentou-se a garantir que o conjunto de informantes fosse diversificado e, assim, possibilitou a apreensão de múltiplas realidades, fato que nos levou à apreensão de semelhanças e diferenças dos participantes envolvidos.

2.2. Primeiro Momento

2.2.1. O questionário

A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos, com procedimentos metodológicos diferentes que serão descritos a seguir.

Primeiramente, optou-se pela aplicação de um questionário (Apêndice A) estruturado com perguntas fechadas, com intuito de englobar todos os jovens estudantes do último ano do Ensino Médio regular. Perguntas que demandavam respostas objetivas com a finalidade de propiciar aos alunos o contato e possível reflexão sobre os sentidos e significados da escola em suas vidas. Também foi importante a busca da obtenção de informações sobre o percurso escolar: se houve evasão, repetência, mudança de escola, mudança de classe, dentre outras.

A escolha pelo questionário se deu pela tentativa de obter um retrato da visão dos jovens da cidade sobre os sentidos da escola, numa abordagem do universo como um todo e, assim, tornar visível alguns conjuntos de problemáticas que, muitas vezes, permanecem desconhecidas e que poderão ser objeto de novas investigações dentro de uma abordagem compreensiva. Esse panorama, portanto, possibilitou discussões, reflexões, indagações e ofereceu perspectivas importantes em relação à temática. Além disso, permitiu também estabelecer um panorama geral, através do uso da linguagem matemática/estatística para descrever, representar ou interpretar a diversidade de pensamentos, ideias, desejos, opiniões e questionamentos.

Após realização de consulta de alguns trabalhos, ao buscar um enlace com uma revisão da literatura e com as interações e vivências com alguns jovens, pudemos perceber que eles trouxeram temáticas semelhantes; mostraram que as respostas em relação à escola são parecidas na tangente do que é esperado socialmente. Isso evidencia em importância um consenso social sobre a escola como um local para a conquista de um bom trabalho e/ou para a entrada no Ensino Superior.

Acreditamos que isso ocorre porque a sociedade em geral pensa e projeta na escola a responsabilidade por uma formação para o mercado de trabalho ou inserção na universidade, a depender da classe social do aluno. Sendo assim, as respostas dos jovens quando questionados são um reflexo do que a sociedade espera. Entretanto, acreditamos que existem sentidos além desses, alguns sentidos mais pessoais, que geralmente são pouco mencionados, refletidos e considerados.

Em suma, para a formulação do questionário, em geral, a partir das vivências e estudos em relação a essa temática, pensamos em possíveis de respostas em que os jovens poderiam optar e as colocamos como alternativas, tendo o aluno a possibilidade de refletir sobre cada item e assinalar ou não outros prováveis sentidos e significados da instituição escolar em suas trajetórias.

Depois da finalização do conteúdo do questionário, buscamos elaborar um *layout* que fosse mais atrativo e próximo à linguagem dos jovens, com uma forma mais descontraída e que não tivesse aspecto de prova ou avaliação. Houve também um esforço para que conseguíssemos abranger todo o conteúdo necessário, com menor quantidade de páginas possível para não ficar cansativo e demorado. Com o instrumento finalizado, apresentamo-nos para as escolas junto com uma carta, contendo a explicação sobre a pesquisa, o objetivo geral, as questões de sigilo da escola e dos alunos e o convite para participarem.

2.2.2. O desenvolvimento do estudo

Para entrar em contato com as escolas, optou-se pela ida, sem um agendamento anterior, com a busca pela pessoa responsável pelo Ensino Médio ou por quem respondesse sobre a possibilidade de desenvolver a pesquisa na escola. Depois disto, foi feita a explicação da pesquisa, o convite para participação juntamente com a carta e o questionário atrelados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como já dito, na cidade de São Carlos existem 33 escolas com Ensino Médio regular, sendo 19 públicas e 14 particulares. Ao todo, 19 escolas concordaram e se disponibilizaram a participar, sendo 13 públicas e seis particulares. Tivemos um universo pesquisado de 68,42% de escolas públicas e 42,86% de escolas particulares participantes.

Em relação às turmas, eram 29 no período matutino e nove no período noturno, não havia nenhuma turma de terceiro ano no período da tarde.

Com relação às escolas que não aceitaram a participação, três não deram retorno sobre a aprovação da realização da pesquisa durante o tempo estimado para a coleta dos dados e 11 optaram por não participar, sendo os motivos bastante diversificados. Cinco destas escolas não ouviram a proposta do trabalho e justificaram que outras pesquisas estavam sendo realizadas no momento, como também reformas na escola ou alegaram que não havia permissão para a realização de pesquisa e de nenhum tipo de estágio na instituição. Uma escola desistiu, justificando dificuldades na participação por conta das

obras que aconteciam na escola. Duas instituições particulares disseram não permitir esse tipo de trabalho e por último, três escolas privadas trouxeram como principal impedimento ser o terceiro ano do Ensino Médio, devido ao direcionamento das aulas com o foco nas provas de vestibular, não sendo possível “perder” uma aula para realizar a pesquisa.

Para tentar atingir os alunos dessas últimas três escolas, propusemos a entrega do questionário aos alunos para que respondessem fora do período de aula, porém não houve a devolutiva das escolas. Uma delas acatou parte da nossa sugestão, entregando os questionários, contudo, para alunos dos dois primeiros anos do Ensino Médio, sendo então descartados para a análise.

Das 19 escolas participantes, 17 propuseram a aplicação do questionário após o carnaval, justificando a grande quantidade de mudanças de escola e de turma que poderia acontecer, além de novas matrículas e processo de transferência de alguns alunos. Duas agendaram logo no primeiro contato, sendo essas escolas utilizadas como “teste”, para que pudéssemos identificar dificuldades de entendimento do questionário, fato que resultou em modificações no enunciado de duas questões.

As escolas foram bastante receptivas e dispostas a contribuir com a pesquisa, algumas consideraram a temática do estudo interessante e todas pediram uma devolutiva após a finalização da coleta e a análise dos dados. Tal pedido já fazia parte dos procedimentos previstos pela pesquisa e, partindo deste pressuposto, a devolutiva foi acordada. Algumas escolas manifestaram o interesse por utilizar os dados da pesquisa nas construções de suas propostas pedagógicas e outras disseram que gostariam de compartilhá-los com os professores e demais funcionários da instituição.

Abaixo, segue o mapa com as localizações das escolas participantes:

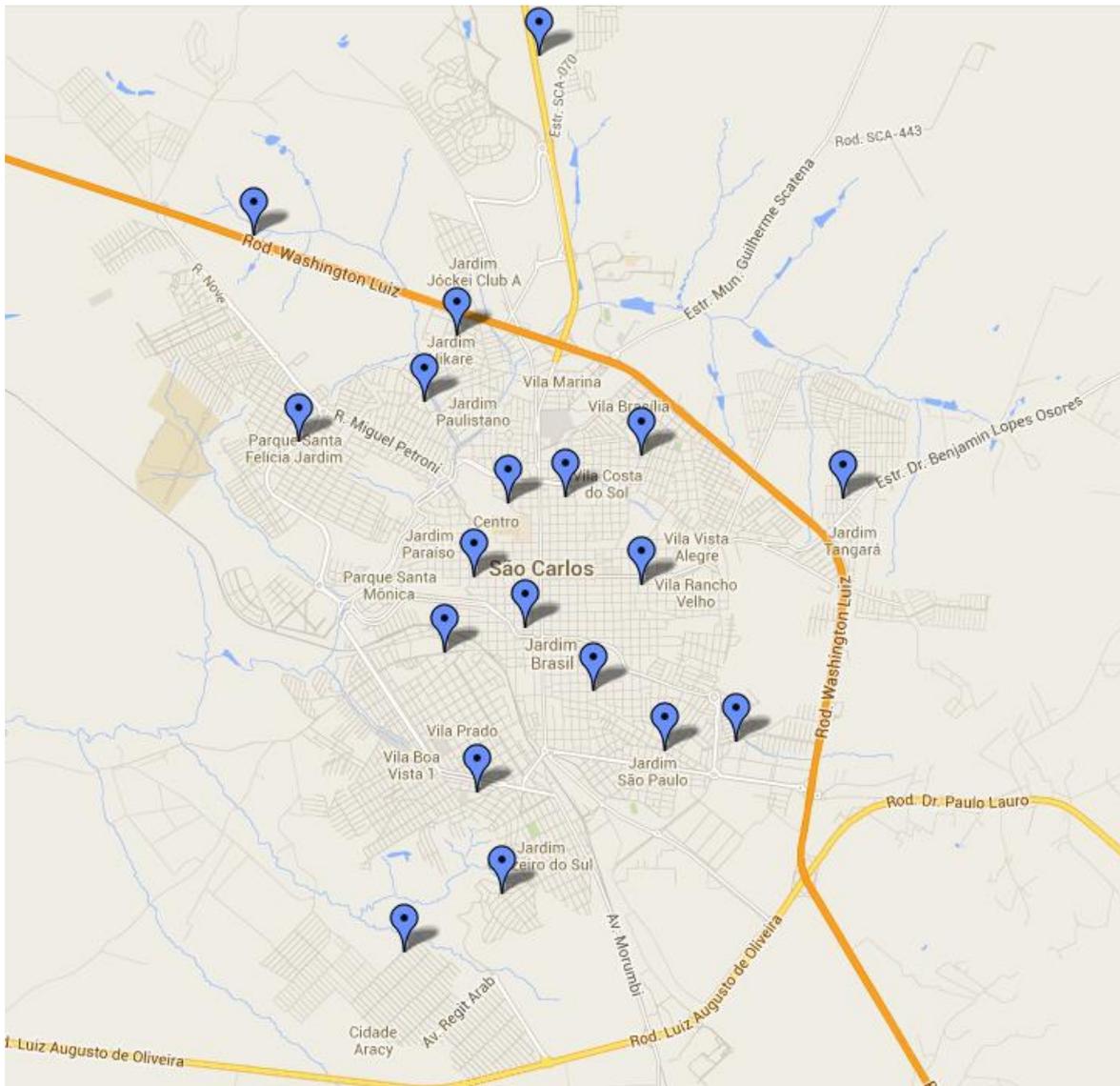


Figura 1: Mapa da cidade de São Carlos e a localização das escolas participantes

2.2.3. A ida às escolas

Conforme combinado com as escolas, realizamos o contato logo após o carnaval para agendar a ida e a aplicação do questionário. Como a maioria das escolas tinha turmas no período da manhã e da noite, houve a necessidade de ir duas vezes à mesma escola para acessar todos os alunos.

No período de um mês, atuando intensivamente com ajuda de colaboradores e membros da equipe do METUIA/UFSCar, foi possível finalizar a coleta dos dados dos questionários.

Ao todo foram acessados 905 alunos, destes, 44 não quiseram responder ou responderam de forma incompleta o instrumento, sendo eliminados na contabilização. O

total de alunos para a análise foi 861, representando 32,33% do total de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio em São Carlos. As escolas nos disponibilizaram a quantidade de alunos matriculados naquele momento, que somavam um total de 1203 alunos, contabilizando assim, 298 faltas durante os dias de aplicação.

Com as informações coletadas por meio dos questionários foi construído um banco de dados, possibilitando sua sistematização especialmente sobre trechos dos percursos escolares e o sentido da escola de todos os alunos participantes. A composição desse banco permitiu, a partir de uma análise estatística, traçar informações sobre o que os jovens pensam sobre a escola, como uma tentativa de apreender ao máximo a realidade discorrida pela visão da juventude no município.

A primeira etapa foi finalizada com todos os questionários respondidos e juntamente com as respostas foram digitalizadas no software *Microsoft Excel*. Os dados foram dirigidos à assessoria estatística, para serem analisados de forma descritiva, com gráficos, tabelas e o cálculo das principais estatísticas, além da realização de cruzamentos de informações e a construção de um relatório para diferenciar e direcionar a cada uma das escolas estudadas.

A ida às escolas, o contato com os jovens, com os professores, diretores e funcionários foi bastante importante na observação e apreensão dessa realidade. As diferenças e semelhanças nos modos de se relacionar, de demonstrar opiniões, de realizar manifestações e ações foram visíveis. A possibilidade de vivenciar de perto o interesse e o desinteresse pelos assuntos tratados, a curiosidade demonstrada (ou não) sobre a pesquisa, sobre a escola, sobre o sentido dela, sobre futuro e as variadas formas de agir, de falar, de se vestir e de se relacionar deixaram bastante nítida a diversidade e a heterogeneidade das pessoas que ali se encontraram.

2.3. Segundo Momento

2.3.1. Uma conversa coletiva

Em um segundo momento, foram selecionados 10 jovens que responderam ao questionário inicial e que se disponibilizaram a continuar e colaborar com a pesquisa. Optou-se pela escolha de alunos de escolas diferenciadas em relação às regiões da cidade e ao fato de serem públicas ou particulares, para a participação de uma conversa em

profundidade a partir de uma vertente que autoriza a compreensão, de forma coletiva, da percepção acerca dos sentidos que a escola tem; como a educação formal se constitui para os alunos e a possibilidade de dialogar e refletir juntos sobre os resultados dos questionários realizados anteriormente.

O convite se deu via telefone ou e-mail, de acordo com o que foi informado no espaço do “contato” no questionário. Foram listados inicialmente 10 alunos, sendo cinco rapazes e cinco moças. Primeiro realizamos um mapeamento dos possíveis dias e horários da semana, e pela pouca disponibilidade de horários desses alunos, dividimos a conversa em dois dias para possibilitar uma maior escolha dentre as opções. Após o primeiro contato, cinco dos alunos primeiramente listados não puderam participar, pois tralhavam ou faziam algum tipo de curso paralelo.

Com isso, selecionamos outros cinco jovens. Ainda assim, no primeiro dia tivemos a presença de três jovens, sendo um rapaz e duas moças, e no segundo dia duas moças. Em relação à participação dos rapazes, percebemos maior dificuldade. Primeiro devido ao fato de que um número menor de alunos do sexo masculino deixou o contato no questionário e a maioria deles tinha algum tipo de atividade fora do período escolar.

O local desses encontros foi na própria UFSCar, em uma das salas do Laboratório METUIA, em dois dias da semana com grupos diferente, no período da tarde e com duração de aproximadamente três horas por grupo. Contamos sempre com um intervalo entre os dois momentos da conversa.

Optamos por criar a oportunidade que consistisse na configuração de espaços de diálogo, no qual os colaboradores pudessem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos, através de trocas de experiências, conversas, discussões que estimularam a problematização e o quanto cada sujeito percebe e significa a sua realidade por meio de uma reflexão dessa natureza.

A utilização de duas abordagens em um mesmo trabalho teve como intenção a complementaridade entre elas, sendo possível que as relações sociais possam ser analisadas em alguns aspectos mais objetivos e concretos, e também aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, um estudo com caráter objetivo e quantitativo onde os resultados adquiridos podem ser generalizáveis àquela população pode gerar questões para serem lidas de uma forma mais compreensiva e que tem como foco as particularidades e as especificidades do grupo estudado (SERAPIONI, 2000).

2.3.2. O encontro com os jovens

Depois da confirmação da participação, fechamos um grupo com cinco jovens: Gisele, Karla, Alana, Janaína e Luan. Uma jovem do distrito de Santa Eudóxia que estudava no período noturno e quatro estudantes de São Carlos do período da manhã. Uma das meninas era de escola particular, ninguém trabalhava no momento, mas outra moça fazia um curso no período fora da escola.

O primeiro encontro aconteceu na rodoviária da cidade, dada a maior facilidade de acesso dos jovens. Depois fomos juntos para a UFSCar. Na espera e no caminho, houve a possibilidade de uma aproximação, de uma primeira conversa informal sobre algumas questões, principalmente da escola, como uma forma de apresentação, ocorrendo um entrosamento inicial entre os envolvidos na pesquisa.

Foi preparado um roteiro como parâmetro para direcionar a conversa (Apêndice B), porém, este era bastante aberto para as múltiplas direções que eles próprios dirigiam. Iniciamos com uma rápida apresentação dos participantes, seguida de uma breve explicação da pesquisa e seu objetivo geral, como também dos procedimentos metodológicos escolhidos e utilizados, os caminhos percorridos para obter os dados e o motivo de tê-los selecionados para essa conversa, além da apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido e a autorização para filmagem e gravação de voz.

Em seguida, fizemos uma apresentação no programa *Power Point* que continha os principais resultados obtidos na relação de todos os questionários: os gráficos e as tabelas construídas. A partir dessa exposição, os jovens teceram alguns comentários e compartilharam suas opiniões sobre as trajetórias escolares, o sentido da escola e a função social da instituição escolar, com embasamento nos dados finais dos questionários.

O primeiro coletivo compunha-se de três participantes, duas alunas de duas escolas públicas e um aluno também de uma escola estadual. O encontro gerou uma conversa bastante intensa pela diversidade de opiniões e experiências vividas fora e dentro da escola. Constituiu-se como um grupo crítico e ciente sobre a situação da escola e da educação atual. Mas seja cada um com suas conclusões e conceituações, as faíscas de esperança em relação às mesmas instituições se formaram de diversas formas em diversas formas. Em comum o depósito de boas perspectivas e expectativas para o futuro de que tratamos.

O segundo coletivo foi composto por duas meninas, uma de escola pública e outra de escola particular. Os depoimentos se intercalavam entre o otimismo e o pessimismo, o

ânimo e o desânimo e as contrariedades vivenciadas dentro dos contextos escolares. As duas jovens traziam em suas colocações e expressões várias reflexões acerca do que é, para que serve e como está a escola em que estudavam e/ou gostariam de estudar.

Os dois grupos demonstraram bastante preocupação durante o debate, os alunos estavam empenhados em participar, compreendendo aquela oportunidade como uma maneira de poder ajudar de alguma forma aquilo que consideravam necessário para melhoria da escola e da educação.

Os dois métodos utilizados “não se opõem, não se excluem e sim se complementam no propósito de desvelar, de forma mais completa possível as facetas de dado fenômeno ou realidade social” (LANDIM et al, 2006), pois a amplitude dos dados quantitativos adquire perspectiva e consistência na especificidade dos qualitativos.

Além disso, é presente a nossa preocupação de uma valorização da experiência dos jovens com que lidamos. Por se tratar de pesquisa comprometida com questões sociais, temos, em concordância com Caria (2003), a preocupação em fazer da pesquisa um espaço para ampliar a capacidade reflexiva dos sujeitos.

2.4. Alguns obstáculos

Um primeiro obstáculo importante no contato inicial com as escolas para a realização da pesquisa foi a irresponsabilidade de outros pesquisadores que desenvolveram pesquisas nessas instituições acerca da disponibilização dos resultados como combinado. Afetando diretamente a aceitação de algumas escolas em participarem desta pesquisa. Foi citado, em vários momentos, o não retorno dos dados obtidos e analisados, além de muitas vezes os pesquisadores simplesmente não terem retornado.

Devido a essa questão, reforçou-se a nossa intenção de trazer a devolutiva às escolas, integrando parte do processo de pesquisa. Desse modo foi elaborado um relatório individual de cada escola, com os dados estatísticos e a sua descrição, através de gráficos e tabelas apresentado a cada escola estudada. Pela importância da divulgação parcial do trabalho no momento em que ela é realizada e discutida para que uns dos principais atores tenham possibilidade de dialogarem sobre as questões presentes.

Uma observação bastante relevante e necessária nos encontros com os diretores, coordenadores, professores e alunos foi em relação ao nome da profissão e ao programa

em que estou inserida: “terapia ocupacional”. Houve certo estranhamento em relação à proposta feita e o que se entende pela profissão.

3. Por que ir à escola?

A pergunta: “*Por que ir à escola?*”, feita para os alunos participantes que permaneceram e provavelmente finalizarão o último ano da Educação Básica, trouxe múltiplos sentidos e significados que permeiam o modo como os jovens pensam a escola. Sentimentos positivos e/ou negativos em relação a esse lugar que pode se constituir como um espaço presente de encontro e sociabilidade. Entretanto, existe a esperança de receber algo melhor após a sua finalização, pela transmissão de saberes e conhecimentos úteis à vida com a continuidade dos estudos e/ou pelo trabalho futuro.

A existência de várias realidades dentro de uma mesmo local, seja do estudante que apenas estuda, do estudante que estuda e trabalha, daquele com uma trajetória escolar sem interrupções e daquele que retorna após períodos de oscilação entre idas e vindas nesse espaço, demanda uma maior atenção ao considerar essa população cada vez mais heterogênea. A expansão das matrículas nesse nível de ensino, o que leva à necessidade de se criar ambientes escolares capazes de acolher os diferentes públicos, potencializa os sentidos atribuídos pelos sujeitos no presente e em suas escolhas futuras (GOULART et al, 2006).

Com o olhar para essa diversidade em relação às histórias de vida e aos percursos escolares, ora convergindo e ora divergindo em relação às vontades, interesses e expectativas, apresentamos as análises dos dados disponibilizados pelos alunos para, de alguma forma, contribuir para o entendimento da nossa proposição, incentivar o debate e avançar na produção de conhecimento sobre as perspectivas da juventude do terceiro ano do Ensino Médio, tomando o caso da cidade de São Carlos, sobre o tema da escola.

3.1. Os dados do questionário e o perfil dos alunos

Ao todo foram 861 questionários respondidos pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio regular da cidade de São Carlos, no início do ano de 2013, em 19 escolas,

entre escolas públicas e particulares. Eram 33 escolas, 19 públicas e 14 particulares, sendo as participantes, 13 públicas e seis particulares.

Neste item serão apresentados os dados e gráficos relativos à idade, ao período em que os alunos estudavam no momento da aplicação do questionário e a predominância de gênero entre jovens, a fim de traçarmos um perfil geral dos estudantes participantes, que compuseram um extrato bastante representativo do universo na cidade escolhida. Também faremos uma apresentação das análises estatísticas realizadas, oferecendo números e informações, com o intuito de mostrar os dados trazidos pelos alunos, com associações e comparações entre os sentidos da escola e o perfil geral dos estudantes.

Abaixo se apresenta o percentual de alunos que disseram “sim” a cada um dos itens avaliados na questão 2 do questionário (Apêndice A). Pode-se observar que a grande maioria dos alunos sabe por que vai a escola (94,9%). Os itens que receberam maior quantidade de respostas “sim” foram os itens 3, 5, 8 e 9, compondo mais de 90% dos alunos.

Tabela 1: Questionário em relação ao sentido da escola e percentual de respostas

	Não	Sim	em parte
	%	%	%
1. Você sabe por que vai à escola?	1,6%	94,9%	3,5%
2. Você vai para escola por que é obrigado?	84,9%	15,1%	
3. Você vai à escola por que há alguma relação com os seus valores (sociais, pessoais, familiares, religiosos)?	2,1%	97,9%	
4. Você vai à escola por que é seu direito como cidadão?	15,3%	84,7%	
5. Você vai à escola por que gosta de aprender?	9,1%	90,9%	
6. Você vai porque se interessa por alguma disciplina?	20,6%	79,4%	
7. Você vai para a escola por que gosta dos professores?	55,8%	44,2%	
8. Você vai por que acha importante para conseguir um trabalho futuramente?	2,7%	97,3%	
9. Vai à escola para tentar entrar na faculdade/ensino superior?	6,2%	93,8%	
10. Você vai à escola para ter melhores condições de vida do que a dos seus pais/ responsáveis?	11,2%	88,8%	
11. Você vai para fazer amigos?	27,4%	72,6%	
12. Você vai para escola por que seus amigos vão?	72,8%	27,2%	
13. Você vai à escola para paquerar?	83,3%	16,7%	
14. Você vai para encontrar seu/sua namorado/a?	92,8%	7,2%	
15. Você vai à escola para se divertir? Como uma forma de lazer?	70,0%	30,0%	
16. Você vai por que gosta do intervalo?	80,7%	19,3%	
17. Vai por causa da merenda?	94,8%	5,2%	

Já na tabela abaixo são apresentados os percentuais de alunos que responderam “sim” a cada um dos itens avaliados na questão 4 (Apêndice A). Os itens que receberam

maior quantidade de respostas “sim” foram os itens 1, 4, 7 e 15, com mais de 90% dos alunos.

Tabela 2: Questionário em relação à função da escola e percentual de respostas

	Não	Sim
	%	%
1. Você acha que sua família o/a incentiva a frequentar a escola?	4,7%	95,3%
2. Você acha que a sociedade acha importante você frequentar a escola?	20,2%	79,8%
3. Você gostaria que, se vier a ter um/a filho/a, ele/a estudasse nessa escola que você estuda?	49,4%	50,6%
4. Você acha que a escola possibilita que se alcance melhores lugares vida?	6,3%	93,7%
5. Você acha que a escola prepara/ajuda você para futuramente conseguir cuidar de si mesmo e/ou da família?	23,1%	76,9%
6. Você acha que a escola é importante por que ajuda você ter uma opinião crítica sobre as coisas?	15,9%	84,1%
7. A escola é importante por que ajuda você a pensar sobre seus direitos e deveres na sociedade?	8,8%	91,2%
8. Você acha que a escola oferece qualificação profissional?	33,7%	66,3%
9. Você acha que é muito tempo (anos) que se passa indo na escola?	48,8%	51,2%
10. Você acha que ir a escola é um tempo perdido?	96,4%	3,6%
11. Você acha que a escola forma você como ser humano?	30,0%	70,0%
12. Você acredita que a escola forma você para ser um bom cidadão?	20,5%	79,5%
13. Você acha a escola um ambiente que proporciona boas vivências ao longo dos anos de escolarização?	14,8%	85,2%
14. Você acredita que a escola é um espaço para o desenvolvimento da autonomia?	27,4%	72,6%
15. Você acredita que a escola é um local de desenvolvimento para uma convivência em sociedade?	7,3%	92,7%
16. Você concorda com a obrigatoriedade de frequentar a escola?	41,5%	58,5%

Na figura a seguir, aponta-se todos os itens, representados em ordem decrescente, sobre as possibilidades de sentidos dados à escola, localizados na questão 2 conforme o questionário. Cada aluno citou os três itens considerados como mais importantes. Significa, por exemplo, que 75,2% dos alunos apontam como o item mais importante “*ir para escola para tentar entrar na faculdade*”. Este item foi o mais escolhido, sendo o mais importante entre os alunos. O segundo foi o item 8 “*vai para a escola porque acha importante p/*

conseguir trabalho” e o terceiro foi o item 10 “vai para a escola para ter melhores condições de vida do que o seus pais”.

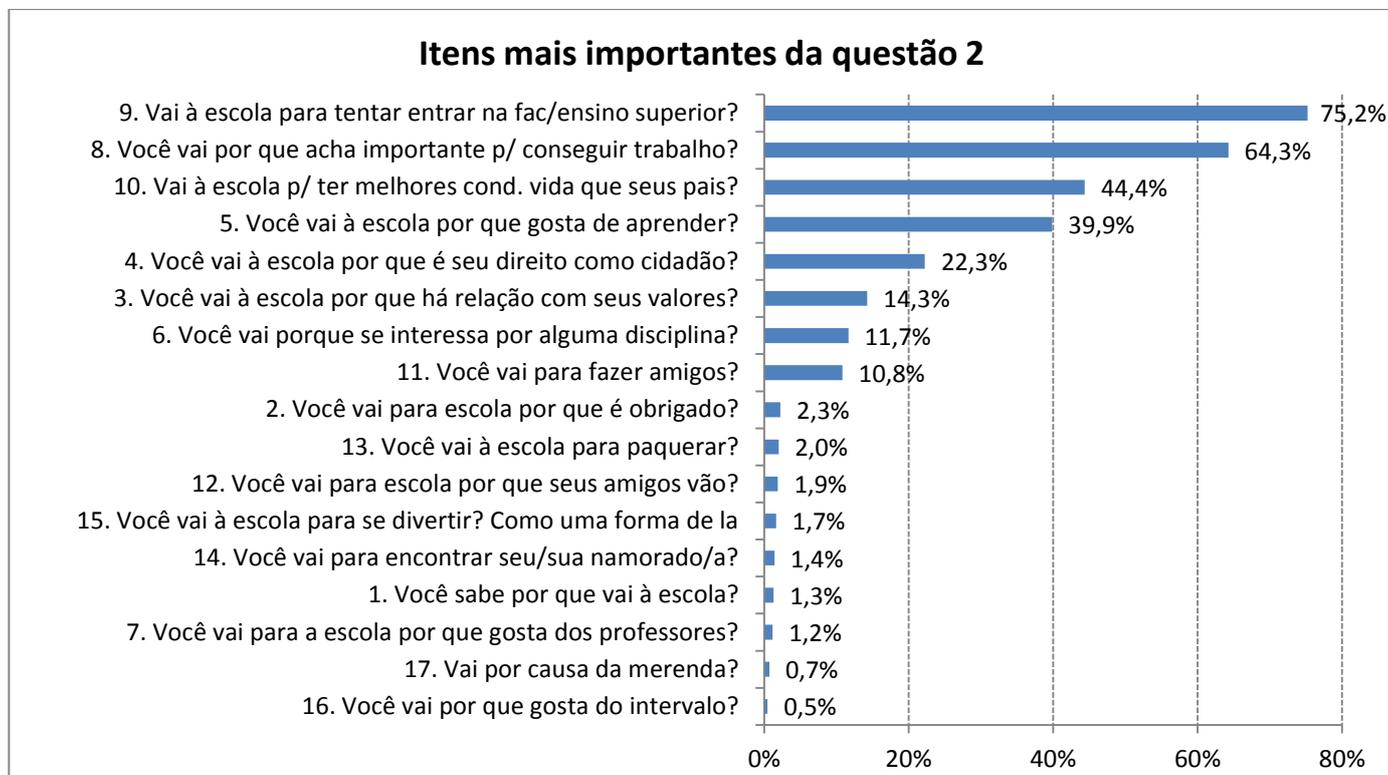


Figura 2: Razões apontadas para ir à escola

A figura a seguir traz os resultados dos itens sobre a função da escola em ordem decrescente de importância, apresentados na questão 4 do questionário (Apêndice A), na qual cada aluno citou os três que consideraram como mais importantes.

Nota-se que o item mais citado, o mais importante entre os alunos, foi o item 4, uma vez que 43,5% dos alunos apontaram “a escola possibilita que se alcance melhores lugares na vida”. O segundo mais importante foi o item 1 “acha que sua família o/a incentiva a frequentar a escola” e o terceiro foi o item 6 “acha que a escola é importante porque ajuda ter opinião crítica”.

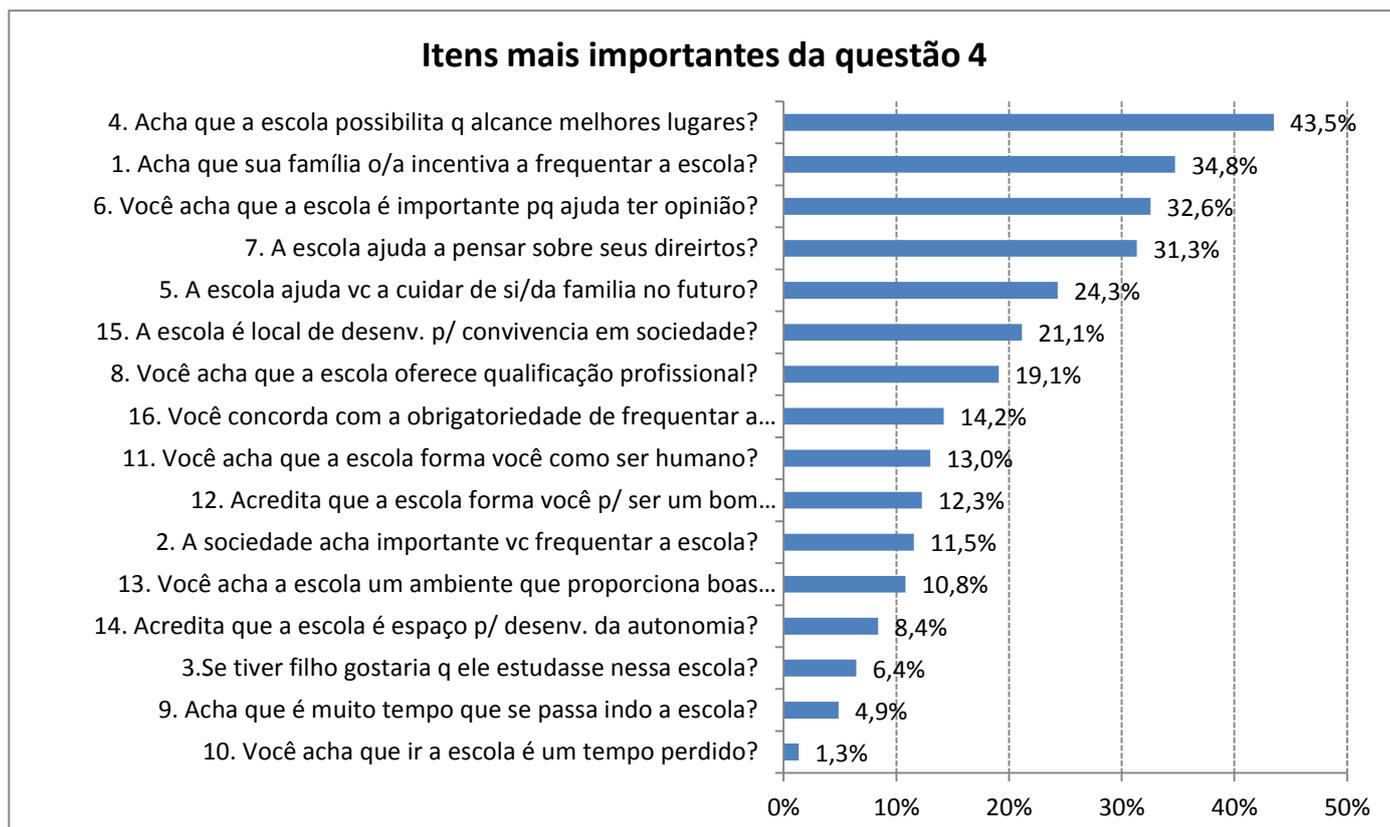


Figura 3: Funções da escola em ordem decrescente

Nas análises a seguir, o intuito foi verificar se há associação dos itens das questões 2 e 4 e compará-las entre os diferentes grupos (por exemplo: rapazes e moças). Para as comparações, foi utilizado o teste Qui-Quadrado ou, quando necessário, o teste exato de Fisher (F). Para todos os testes foi considerado um nível de significância de 5% ($<0,05$). Serão tratadas apenas as situações em que foram encontradas diferenças significativas entre os grupos em relação ao tipo de escola (pública ou privada), à idade, ao período em que estudam e ao gênero dos alunos.

3.1.1. Entrelaces entre os dados gerais e os sentidos da escola

O gráfico abaixo representa o número de alunos das escolas particulares e públicas que participaram desse primeiro momento da pesquisa, sendo a maioria de escolas públicas com 78% representando 672 alunos, versus 22% de alunos de escolas particulares, sendo uma frequência de 189 alunos.

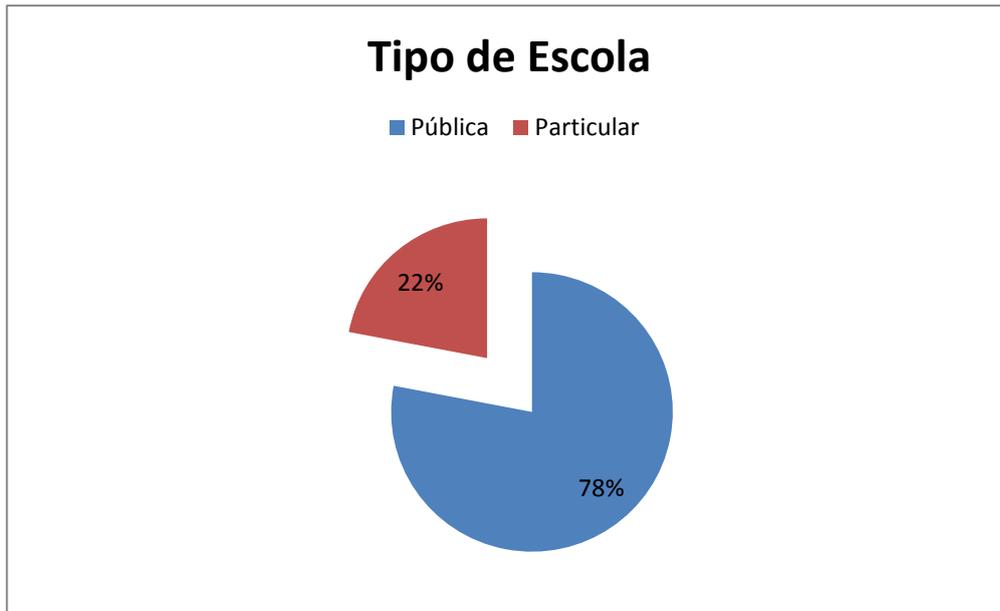


Figura 4: Escolas públicas e particulares

Percebemos que, pelos resultados abaixo, houve diferença estatisticamente significativa entre os tipos de escola - seja pública ou particular - em relação a alguns itens, evidenciando que:

- Há um maior percentual no grupo de alunos das *escolas públicas* que vão para a escola para ter melhores condições de vida que os pais/responsáveis.
- Há um maior percentual de alunos das *escolas particulares* que vão para a escola:
 - Porque gostam dos professores;
 - Para entrar na faculdade/ensino superior;
 - Acha que a sociedade acha importante frequentar a escola;
 - Gostariam que o filho(a) estudasse na mesma escola;
 - Porque acreditam que a escola possibilita alcançar melhores lugares na vida;
 - Porque a escola ajuda a cuidar de si mesmo e da família futuramente;
 - Porque ajuda a ter opinião crítica sobre as coisas;
 - Porque consideram que a escola é um ambiente que proporciona boas vivências ao longo dos anos;
 - Porque consideram escola é um local de desenvolvimento para uma convivência em sociedade;
 - E os alunos concordam com a obrigatoriedade de ir à escola.

Na tabela abaixo é possível verificar as porcentagens dos itens acima em relação aos dois tipos de escolas, os alunos que responderam “não” e “sim” e o valor de p para cada questão.

Tabela 3: Comparação percentual de respostas entre escolas públicas e particulares

		Pública ou Particular		Valor de p
		Pública	Particular	
		%	%	
1. Você vai à escola para ter melhores condições de vida do que a dos seus pais/ responsáveis?	Não	8,00%	22,30%	<0,001
	Sim	92,00%	77,70%	
2. Você vai para a escola por que gosta dos professores?	Não	60,60%	38,80%	<0,001
	Sim	39,40%	61,20%	
3. Vai à escola para tentar entrar na faculdade/ensino superior?	Não	7,50%	1,60%	<0,003
	Sim	92,50%	98,40%	
4. Você acha que a sociedade acha importante você frequentar a escola?	Não	22,40%	12,40%	0,003
	Sim	77,60%	87,60%	
5. Você gostaria que, se vier a ter um/a filho/a, ele/a estudasse nessa escola que você estuda?	Não	56,20%	25,30%	<0,001
	Sim	43,80%	74,70%	
6. Você acha que a escola possibilita que se alcance melhores lugares na vida?	Não	7,50%	2,20%	0,008
	Sim	92,50%	97,80%	
7. Você acha que a escola prepara/ajuda você para futuramente conseguir cuidar de si mesmo e/ou da família?	Não	25,00%	16,30%	0,013
	Sim	75,00%	83,70%	
8. Você acha que a escola é importante por que ajuda você ter uma opinião crítica sobre as coisas?	Não	17,60%	9,80%	0,01
	Sim	82,40%	90,20%	
9. Você acha a escola um ambiente que proporciona boas vivências ao longo dos anos de escolarização?	Não	16,10%	10,20%	0,042
	Sim	83,90%	89,80%	
10. Você acredita que a escola é um local de desenvolvimento para uma convivência em sociedade?	Não	8,70%	2,10%	0,002
	Sim	91,30%	97,90%	
11. Você concorda com a obrigatoriedade de frequentar a escola?	Não	44,70%	29,70%	<0,001
	Sim	55,30%	70,30%	

Temos três importantes diferenças em relação ao tipo de escola, a primeira é ir à escola para “*ter melhores condições de vida do que a dos seus pais/ responsáveis*” com 14,3% de respostas positivas para os alunos das escolas públicas em relação aos das escolas particulares. Outro ponto importante é ir à escola “*porque gosta dos professores*”, com 21,8% de diferença a mais entre as escolas particulares em relação às escolas públicas. E outra questão, “*gostaria que seu filho estudasse na mesma escola*”, com uma diferença de 30,9% a mais nas escolas particulares.

Entre os itens mais importantes escolhidos entre os jovens alunos, o “*entrar na faculdade/ensino superior*” é o principal com 75,2% dos votos, como vimos na figura 2,

porém, percebemos que existe uma maior relevância entre os alunos das escolas privadas, com uma diferença de 5,9%.

Abaixo segue o gráfico que demonstra as comparações das questões trazidas nos questionários entre os tipos de escola;

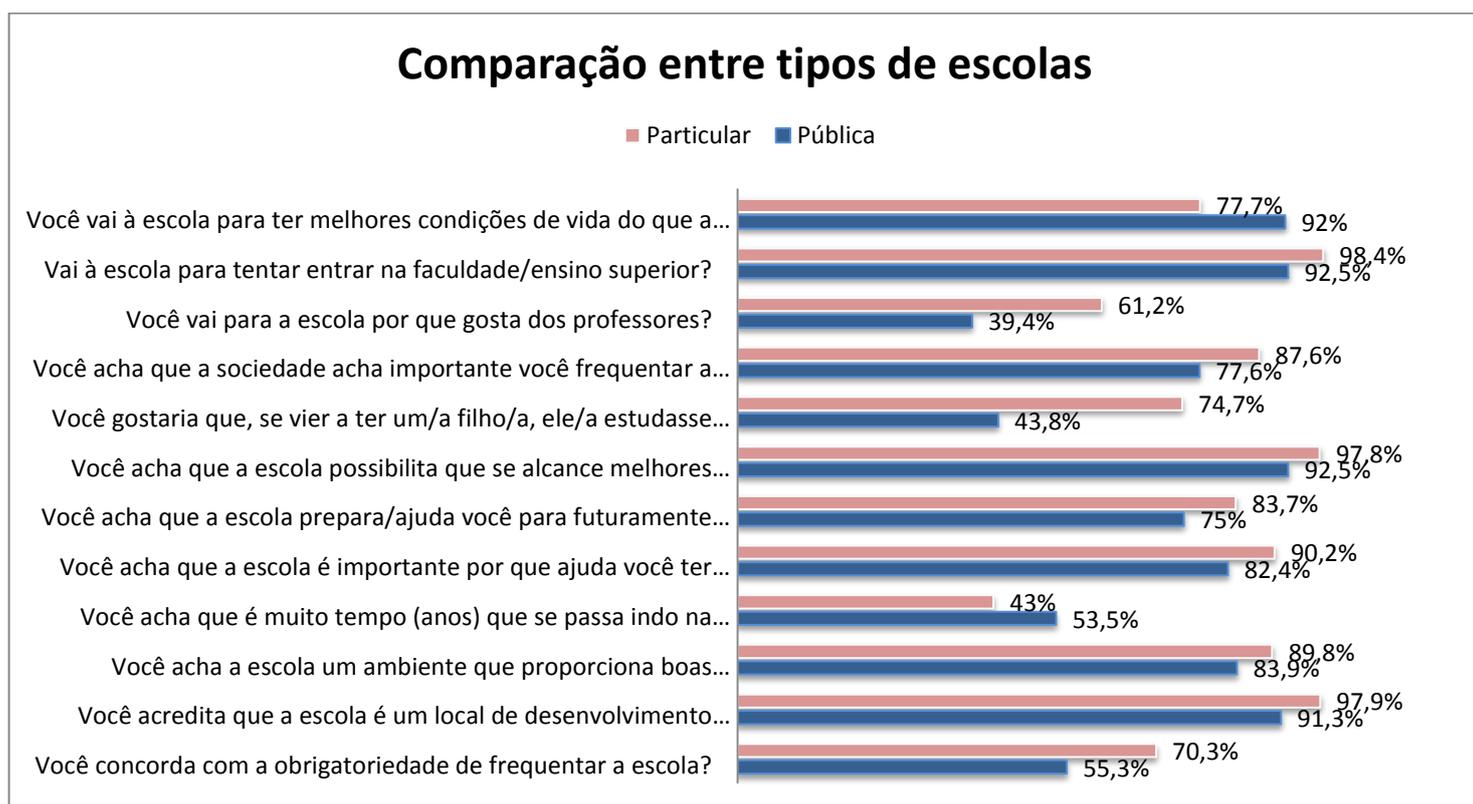


Figura 5: Comparação das questões entre as escolas públicas e particulares

Menos da metade (39,4%) dos alunos das escolas públicas vai à escola “*porque gostam dos professores*” e 61,2% daqueles das escolas particulares vão por esse motivo; percebemos que, essencialmente, para aqueles que estão nas escolas públicas, o sentido da escola não está vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores, ou seja, os docentes no Ensino Médio parecem não ser mais referência importante quanto à motivação para os alunos estarem e permanecerem na escola.

Em muitos casos, a atração ou rejeição dos alunos pela escola está vinculada à experiência e aos resultados escolares, em relação às disciplinas, e o interesse ou não por uma disciplina está diretamente associado à atitude do docente, isto é, seu modo de ensinar, o dialogo com os alunos, a paciência. Nesta pesquisa, os alunos chegaram até o último ano da Educação Básica e, como vimos, uma grande porcentagem não se identifica com os

professores. É importante considerar que muitos alunos que evadiram no decorrer do caminho, talvez tenham feito isso por conta dessa questão.

É essencial considerar todas as questões e complexidades que envolvem a enorme discussão sobre a relação professor e aluno, as dificuldades e as precárias condições de trabalho, no caso, principalmente, das escolas públicas, em relação aos salários, jornadas de trabalhos, etc., além da formação dos professores, ser tema de reflexões constantes e intensas controvérsias.

A escola de hoje é produto de um momento histórico, nasceu associada a determinadas circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas, apesar de implementações das formas educativas específicas; no entanto, a organização e o funcionamento do Ensino Médio quase não mudaram e, quando se trata dos professores, continuam sendo socializados em uma cultura escolar e em estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional. São inúmeras e incontestes as dificuldades para modificar e horizontalizar o trabalho educativo (KRAWCZYK, 2011).

Ir à escola para “*tentar entrar na faculdade/ensino superior*” é o principal sentido atribuído pelos jovens, sejam eles das escolas públicas ou das escolas particulares. Obtivemos que 98,4% dos jovens das escolas particulares disseram “sim” a essa questão, os jovens das escolas públicas, 92,5%, responderam “sim”.

A dualidade da formação do Ensino Médio, de caráter técnico para as escolas públicas e de caráter propedêutico, com a preparação para a entrada no vestibular para as escolas particulares não condiz com a vontade e interesse que os jovens apresentam. A pequena e importante diferença estabelece dúvidas em como a escola pública tem lidado e respondido a essa possibilidade de sentido, interesse e motivação dos jovens em relação à entrada na universidade.

Na figura abaixo, observa-se a idade dos jovens do último ano da Educação Básica, no momento em que responderam ao questionário.

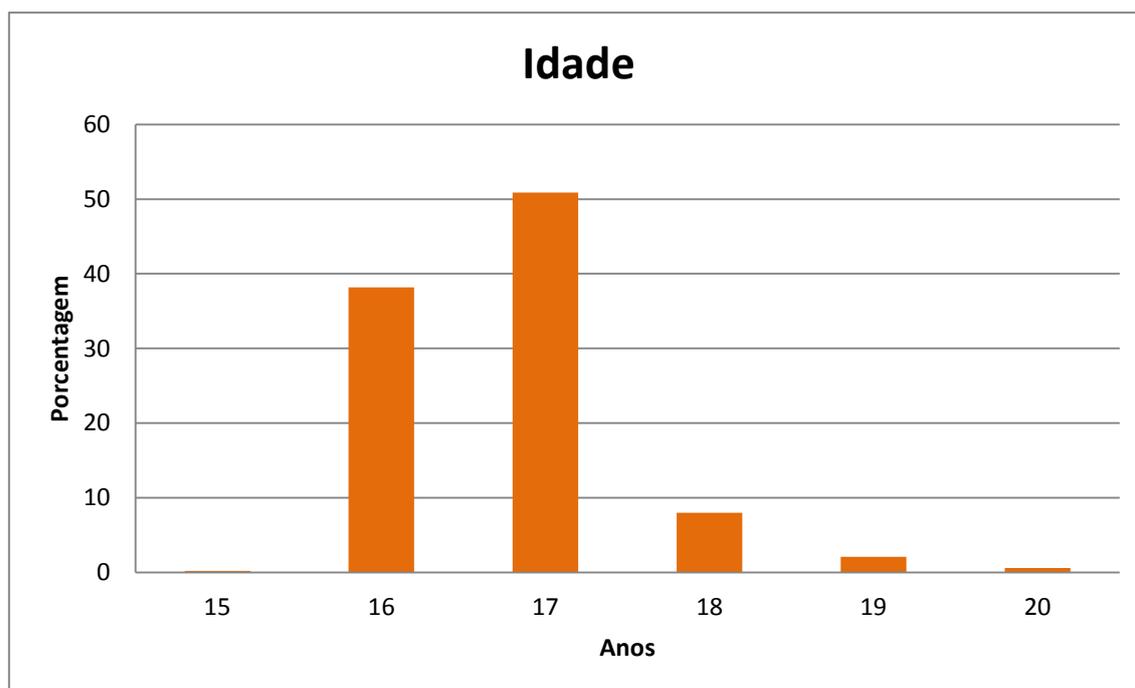


Figura 6: Porcentagem das idades observadas

No Brasil, a Educação Básica é o primeiro nível do ensino escolar do país e compreende três etapas: a Educação Infantil, para crianças de zero a cinco anos, o Ensino Fundamental, para os alunos de seis a 14 anos e o Ensino Médio, para alunos de 15 a 17 anos (BRASIL, 2013).

Na figura 6, temos que a maioria dos jovens tinha 17 anos⁵, representando 50,9%, ou seja, 435 do total de alunos. A figura também nos mostra o mínimo e o máximo das idades observadas, sendo 15 e 20 respectivamente, além de revelar que sete alunos não responderam essa questão. Podemos considerar que esses alunos acessados estão na idade considerada ideal para o último ano da Educação Básica, pois a maioria concluirá o terceiro ano entre 17 e 18 anos.

Idade foi uma variável utilizada para as comparações, porém, ao se avaliar as distribuições de idades na tabela anterior, observa-se que há poucos indivíduos com 15, 19 e 20 anos, dificultando a realização de comparações. Desta forma, para as análises posteriores, a idade foi agrupada conforme apresentada na tabela 4.

⁵ Se tomarmos como referência legal a faixa etária da adolescência (12-18 anos) definida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), aqui poderíamos utilizar essa terminologia para referirmos aos sujeitos da pesquisa, porém optamos pelo termo “jovem”, pois a concepção de adolescência muitas vezes se caracteriza apenas por transformações biológicas, que transcendem às esferas psicológica e social em direção à maturidade bio-psico-social (PERES; ROSENBERG, 1998).

Tabela 4: Relação percentual das idades

Idade	%
15 e 16	38,4
17	50,9
18 ou mais	10,7
Total	100,0

Pelos resultados elencados abaixo, pode-se observar que houve diferença, estatisticamente significativa, entre as idades em relação a alguns itens, evidenciando que:

- Quanto menor a idade aumenta o percentual de alunos que vão para a escola porque é seu direito como cidadão;
- Quanto menor a idade aumenta o percentual de alunos que vão para a escola para entrar na faculdade;
- Há um maior percentual de alunos que gostariam que seus filhos estudassem na mesma escola no grupo de alunos mais novos (17 anos ou menos).
- Conforme aumenta a idade, é maior o percentual de alunos que acreditam que a escola oferece qualificação profissional.

Tabela 5: Comparação percentual das respostas em relação à idade

		Idade			valor de p
		15 e 16 (%)	17 (%)	18 ou mais(%)	
1. Você vai à escola por que é seu direito como cidadão?	Não	11,10%	17,00%	21,60%	0,017
	Sim	88,90%	83,00%	78,40%	
2. Vai à escola para tentar entrar na faculdade/ensino superior?	Não	2,70%	7,60%	9,90%	0,005
	Sim	97,30%	92,40%	90,10%	
3. Você gostaria que, se vier a ter um/a filho/a, ele/a estudasse nessa escola que você estuda?	Não	50,50%	45,90%	61,50%	0,023
	Sim	49,50%	54,10%	38,50%	
4. Você acha que a escola oferece qualificação profissional?	Não	36,10%	34,60%	22,20%	0,044
	Sim	63,90%	65,40%	77,80%	

Há uma diminuição gradual das porcentagens quando aumenta a idade com relação à indicação dos itens “vai à escola por que é seu direito como cidadão” e “vai para tentar entrar na faculdade/ensino superior”. Porém há um aumento progressivo na porcentagem

quando aumenta com relação à indicação do item “a escola oferece qualificação profissional”.

A figura 7 demonstra as comparações entre as idades e as questões trazidas nos questionários:

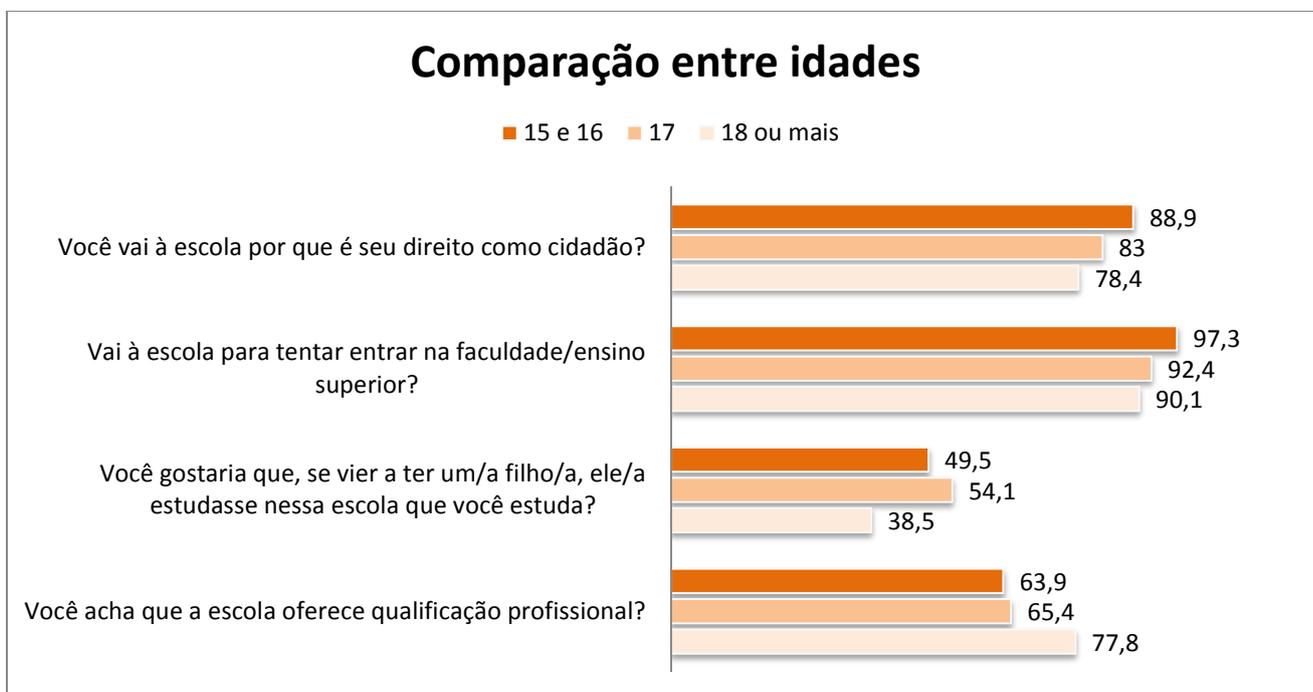


Figura 7: Comparação das questões por idade

Abaixo, verifica-se o período em que os alunos estudavam no momento de preenchimento do questionário;

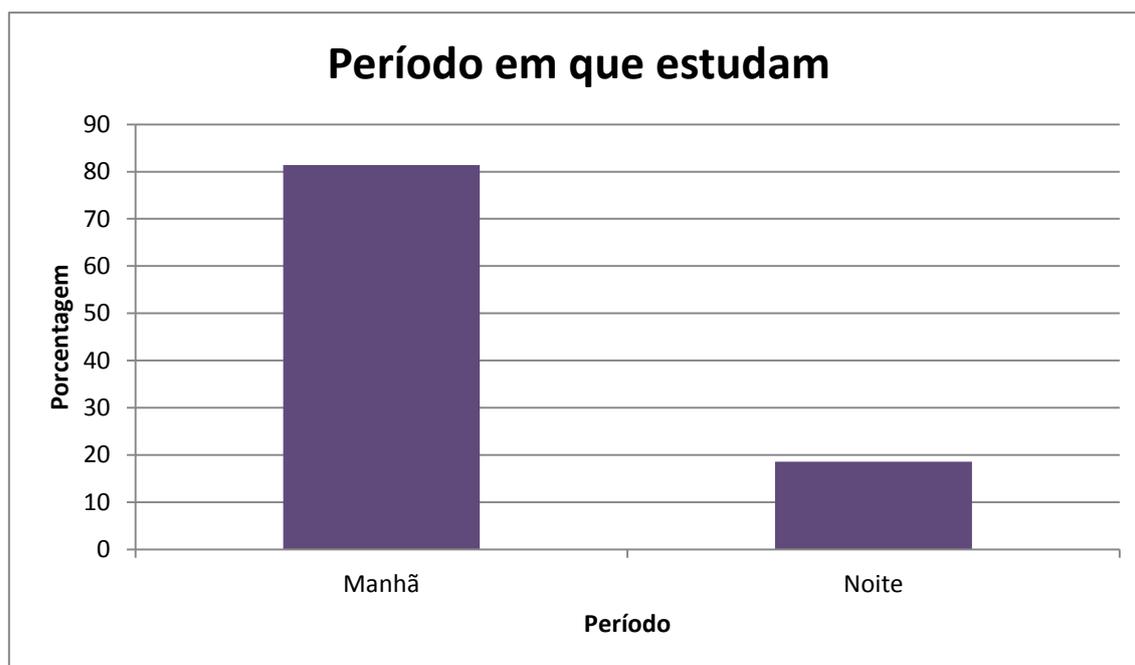


Figura 8: Período em que os alunos estudam

Predominantemente, temos o período da manhã como o de maior frequência dos alunos das escolas participantes, com 81,4%, (701 alunos) contra 18,6% (160 alunos) estudantes do período noturno. Das seis escolas particulares estudadas, todas as sete turmas se encontram no período da manhã, já nas 13 escolas públicas, observamos que havia nove turmas no período noturno e 21 turmas no período da manhã. Vale ressaltar novamente que não pesquisamos escolas com turmas no período da tarde pelo fato de nenhuma escola participante ter tal período como opção de estudo para os jovens.

Em relação ao desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2011, das 13 escolas públicas do município de São Carlos, cinco obtiveram notas no exame, já as oito restantes não obtiveram médias, pois foram classificadas como “sem cálculo (SC)”, uma vez que tiveram menos de dez participantes e/ou menos de 50% de taxa de participação.

Das cinco escolas classificadas, apenas a 5ª colocada possuía curso noturno e das oito escolas “sem cálculo”, quatro disponibilizam curso noturno e diurno e duas apenas o período noturno.

O debate em torno do período noturno é intenso, alguns dos principais problemas são a precarização das escolas, tanto em sua estrutura física, quanto na qualidade, rotatividade e vínculos empregatícios dos professores (OLIVEIRA; SOUSA, 2008).

Um dos pontos importantes é a grande quantidade de jovens que procuram esse período de estudo devido à necessidade ou interesse pela inserção no mercado de trabalho e, assim, veem no período noturno uma possibilidade de continuidade nos estudos. Ou existem as escolas, por exemplo, em que não há oferta de Ensino Médio no período diurno, o que faz com que a matrícula no noturno seja compulsória.

Das escolas públicas participantes, de acordo com a avaliação do ENEM, temos que as melhores escolas dentro do parâmetro desse exame têm suas turmas concentradas no período diurno, dificultando ou impossibilitando o estudo de jovens estudantes que trabalham neste período, além da inexistência de escolas particulares no período noturno, mostrando um perfil diferenciado dos alunos que acessam essas escolas que provavelmente não têm necessidade de trabalhar.

Navarro (2005) traz em seu trabalho a preocupação com a realidade social do Ensino Médio noturno no Brasil, considerando que grande parte da população estudantil só se escolariza dada a existência do período noturno e que são altos os índices de evasão e repetência, ou seja, são estudantes-trabalhadores, mas também são jovens-trabalhadores, e que “(...) por parte da escola espera-se um aluno maduro, responsável, marcado não pela juventude, mas pelo mundo do trabalho” (SILVA, 2000, p.51).

Pelos resultados das associações dessa pesquisa, pode-se observar que houve diferença, estatisticamente significativa, entre os períodos em relação aos itens dos questionários, evidenciando que:

- Há um maior percentual de alunos no *período da manhã* que vão para a escola:
 - porque são obrigados;
 - vão para se divertir;
 - porque gostam do intervalo;
 - que gostariam que o filho(a) estudasse na mesma escola;

- Há um maior percentual de alunos no *período noturno*:
 - que acreditam que a escola ajuda a cuidar de si mesmo e da família futuramente;
 - que consideram que a escola forma como ser humano;
 - que consideram que a escola forma como cidadão;
 - que concordam com a obrigatoriedade de ir à escola;

A questão da obrigação em ir à escola aparece com maior porcentagem para os alunos no período da manhã, junto às possibilidades de sociabilidade que a escola oferece. Já no período noturno, existe uma diferença importante para os alunos enquanto formação pessoal, como ser humano e como cidadão, além de ser um local que potencialmente contribuirá para o cuidado da família e de si mesmo. Os alunos do período noturno apresentam um menor percentual em relação a se sentirem obrigados a irem à escola, porém, concordam, com maior porcentagem, com a obrigatoriedade de frequentar a escola.

Tabela 6: Comparação percentual das respostas em relação ao período

		Período		valor de p
		Manhã	Noite	
		%	%	
1. Você vai para escola por que é obrigado?	Não	83,60%	90,60%	0,026
	Sim	16,40%	9,40%	
2. Você vai à escola para se divertir? Como uma forma de lazer?	Não	68,30%	77,20%	0,028
	Sim	31,70%	22,80%	
3. Você vai por que gosta do intervalo?	Não	79,30%	86,80%	0,032
	Sim	20,70%	13,20%	
4. Você gostaria que, se vier a ter um/a filho/a, ele/a estudasse nessa escola que você estuda?	Não	46,20%	63,10%	<0,001
	Sim	53,80%	36,90%	
5. Você acha que a escola prepara/ajuda você para futuramente conseguir cuidar de si mesmo e/ou a família?	Não	25,30%	13,90%	0,002
	Sim	74,70%	86,10%	
6. Você acha que a escola forma você como ser humano?	Não	32,20%	20,80%	0,005
	Sim	67,80%	79,20%	
7. Você acredita que a escola forma você para ser um bom cidadão?	Não	21,90%	14,10%	0,029
	Sim	78,10%	85,90%	
8. Você concorda com a obrigatoriedade de frequentar a escola?	Não	43,60%	32,10%	0,008
	Sim	56,40%	67,90%	

Existe uma diferença de 16,9% com relação ao item “gostaria que seu filho estudasse nessa escola que você estuda” para os alunos do período da manhã em relação aos alunos do período noturno. Já a maior diferença, de 11,5%, é para os alunos do período noturno em relação ao item “concorda com a obrigatoriedade de frequentar a escola” em comparação com os alunos do período da manhã.

Na figura 9 é possível observar as comparações entre os períodos e as questões trazidas nos questionários:

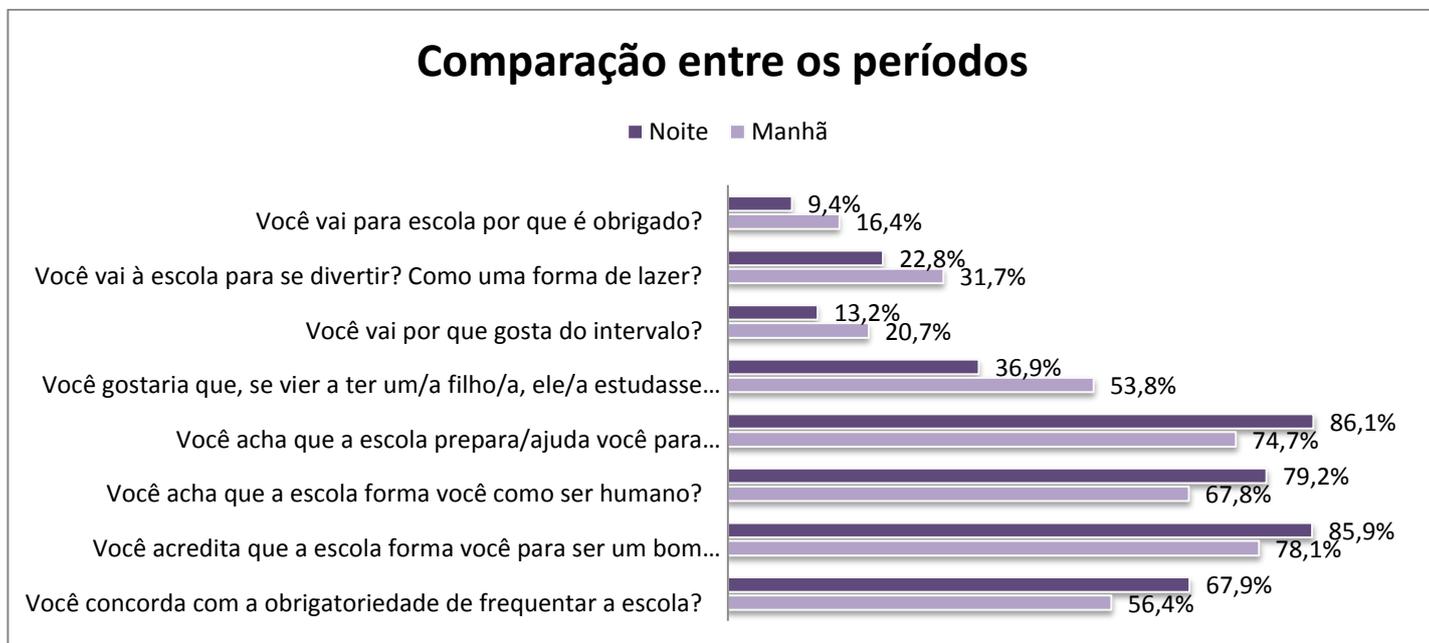


Figura 9: Comparação das questões entre os períodos

Em relação ao sexo, temos que:

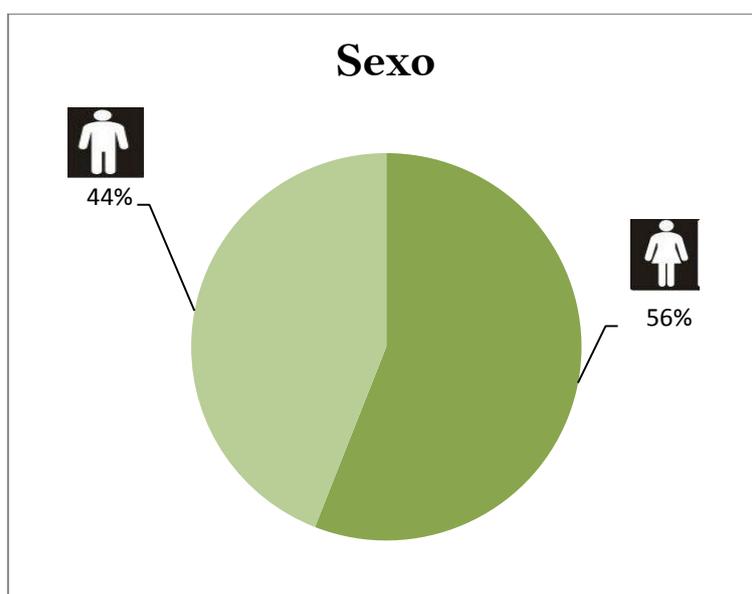


Figura 10: Gêneros feminino e masculino

Assim, o sexo feminino supera o masculino com 56% do total, diferentemente do que aparece nos dados gerais de jovens no Brasil e no município de São Carlos. Em 2010, foi feita uma projeção para 2012 de alguns dados demográficos em relação à população do Brasil, apresentando uma pequena diferença entre jovens de 15 a 24 anos do sexo feminino e do sexo masculino, sendo 16.387.693 e 16.689.259, respectivamente. Na cidade de São Carlos, aparece também essa predominância de jovens no sexo masculino, com 18.693, em relação ao sexo feminino, com 17.621 (IBGE, 2013).

Portanto, podemos apontar que mais meninas permanecem até o final da Educação Básica e um dos motivos, de acordo com Carvalho (2010), pode ser o desempenho e a permanência escolar dos meninos como principalmente prejudicados pela entrada no mundo do trabalho, pois esses jovens acabam saindo da escola e não continuam os estudos, diferentemente do que ocorre com as meninas que podem estar inseridas em atividades domésticas, que, aparentemente, melhor se adequariam às demandas escolares, em razão principalmente da flexibilidade de horários.

Pelos resultados elencados, pode-se observar que houve diferença estatisticamente significativa entre os sexos em relação a alguns itens das questões dos questionários, evidenciando que:

- Há um maior percentual no grupo de alunos do *sexo masculino* que vão para a escola:
 - por obrigação;
 - para paquerar;
 - para encontrar a namorada;
 - para a escola para se divertir;
 - que gostam do intervalo;
 - que gostariam que o filho(a) estudasse na mesma escola;
 - que consideram que passam muito tempo indo para a escola;

- Há um maior percentual de alunos no grupo do *sexo feminino*:
 - que vão para a escola porque é seu direito como cidadão;
 - que vão para a escola porque gosta de aprender;
 - que vão para conseguir um emprego futuramente;
 - que vão para tentar entrar na faculdade;

- que consideram que a escola ajuda a pensar em seus direitos e deveres;
- consideram que a escola forma como ser humano;
- consideram que a escola forma para ser um bom cidadão;
- concordam com a obrigatoriedade de frequentar a escola;

Tabela 7: Comparação percentual das respostas em relação ao gênero

		Sexo		valor de p
		Masculino	Feminino	
		%	%	
1. Você vai para escola por que é obrigado?	Não	81,50%	87,80%	0,011
	Sim	18,50%	12,20%	
2. Você vai à escola para paquerar?	Não	72,60%	92,20%	<0,001
	Sim	27,40%	7,80%	
3. Você vai para encontrar seu/sua namorado/a?	Não	87,30%	97,10%	<0,001
	Sim	12,70%	2,90%	
4. Você vai à escola para se divertir? Como uma forma de lazer?	Não	64,00%	74,80%	0,001
	Sim	36,00%	25,20%	
5. Você vai por que gosta do intervalo?	Não	73,60%	86,40%	<0,001
	Sim	26,40%	13,60%	
6. Você gostaria que, se vier a ter um/a filho/a, ele/a estudasse nessa escola que você estuda?	Não	45,50%	52,40%	0,044
	Sim	54,50%	47,60%	
7. Você acha que é muito tempo (anos) que se passa indo na escola?	Não	43,20%	52,90%	0,005
	Sim	56,80%	47,10%	
8. Você vai à escola por que é seu direito como cidadão?	Não	21,20%	10,60%	<0,001
	Sim	78,80%	89,40%	
9. Você vai à escola por que gosta de aprender?	Não	13,00%	5,70%	<0,001
	Sim	87,00%	94,30%	
10. Você vai por que acha importante para conseguir um trabalho futuramente?	Não	4,20%	1,30%	0,006
	Sim	95,80%	98,70%	
11. Vai à escola para tentar entrar na faculdade/ensino superior?	Não	9,80%	2,90%	<0,001
	Sim	90,20%	97,10%	
12. A escola é importante por que ajuda você a pensar sobre seus direitos e deveres na sociedade?	Não	11,50%	6,60%	0,011
	Sim	88,50%	93,40%	
13. Você acha que a escola forma você como ser humano?	Não	34,30%	26,30%	0,012
	Sim	65,70%	73,70%	
14. Você acredita que a escola forma você para ser um bom cidadão?	Não	25,70%	16,10%	0,001
	Sim	74,30%	83,90%	
15. Você concorda com a obrigatoriedade de frequentar a escola?	Não	46,90%	36,90%	0,003
	Sim	53,10%	63,10%	

A maior diferença apresentada é 10,6% maior para o sexo feminino na questão ir à escola “*porque é seu direito como cidadão*”, já a maior, em relação ao sexo masculino, traz um percentual maior que 19,6%, em relação a ir a escola “*para paquerar*”.

Percebemos que existem diferenças importantes em relação ao sexo; para os meninos existe uma porcentagem maior em alguns itens que estão relacionados à escola como um local de sociabilidade, de lazer, de diversão. Já para as meninas, existe uma porcentagem maior, principalmente, em relação ao sentido da escola como um local de formação para a entrada no vestibular, para a conquista de um emprego futuramente, por gostar de aprender e outros com o foco apontado para a questão da cidadania.

Não vamos adentrar na discussão de gênero na educação, principalmente na escola, mas devemos considerar que ela é importante e existe uma relação que é cultural e que está estabelecida e influencia diretamente na escolha e nas respostas dos jovens quando se referem ao sentido de irem ou não à escola.

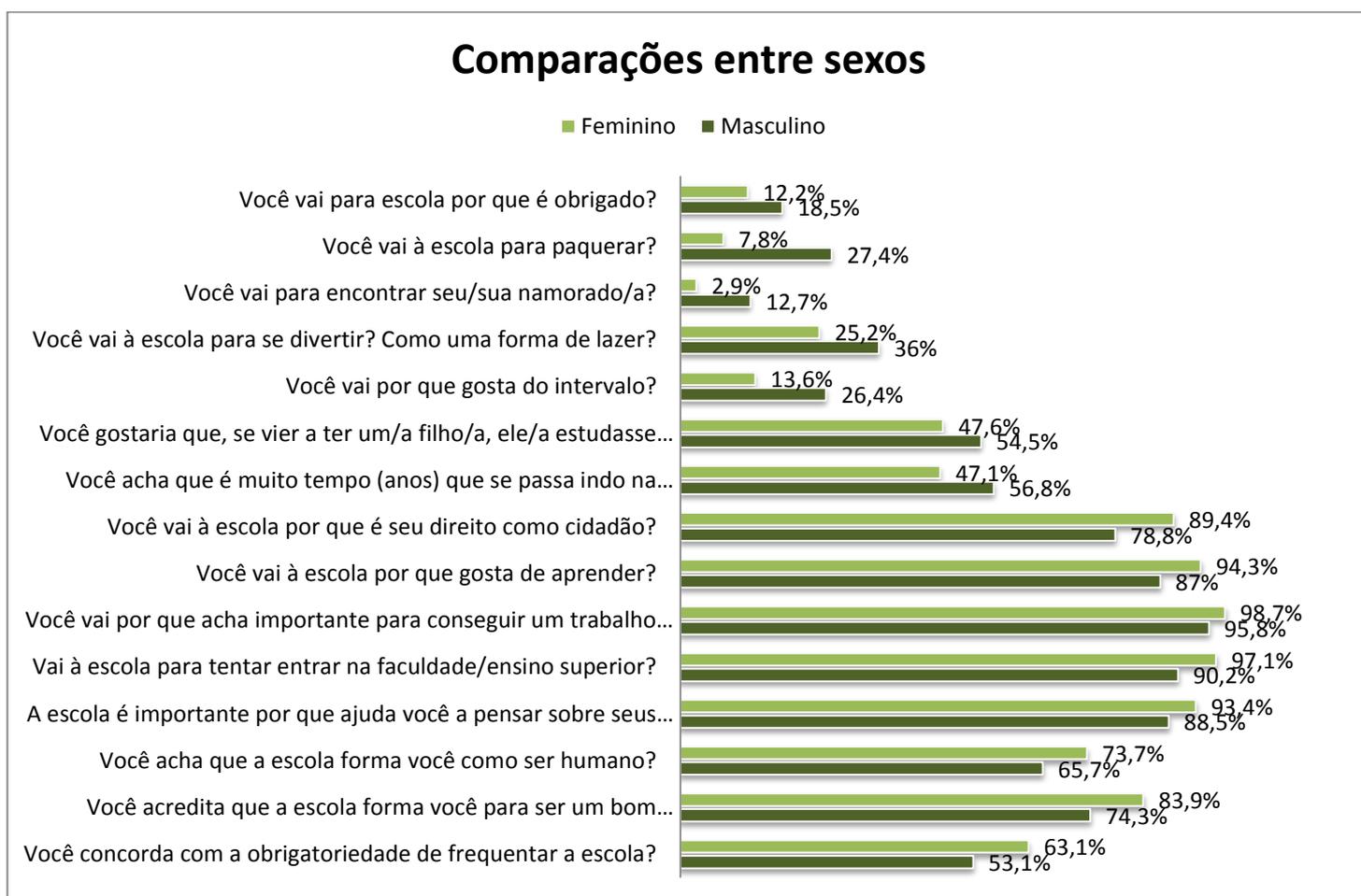


Figura 11: Comparação das questões entre os gêneros feminino e masculino

Os jovens alunos que responderam ao questionário são aqueles que chegaram ao último ano da Educação Básica e estão para finalizá-la, o recorte feito faz com que seja possível estabelecer certa homogeneização, porém existem singularidades e diversidades em relação a idades, gêneros, tipos de escola e período em que estudam, além de questões subjetivas que interferem nas opiniões sobre os sentidos que dão ou não à escola.

A relação dos jovens com a escola é permeada por múltiplos sentidos e significados, por sentimentos positivos e negativos, que sai do lugar comum de que o jovem não se interessa mais por ela. Mesmo que seja como espaço de encontro e sociabilidade, como trazem principalmente os meninos, seja do período da manhã ou noturno, nos dois tipos de escola. Mas também do ponto de vista da sua função em termos de produção e transmissão de saberes e conhecimentos úteis à vida, à continuidade dos estudos e ao trabalho, ela é vista positivamente pelos jovens, principalmente no caso das meninas nos dois períodos e nas escolas públicas e particulares.

3.2. Os percursos escolares

Nesta seção, faremos uma breve apresentação dos percursos escolares dos alunos participantes, algumas discussões relacionadas e, igualmente, associações importantes entre os percursos e alguns dados dos questionários, em relação aos sentidos atribuídos à escola.

Para as análises dos percursos escolares dos alunos acessados, utilizamos os dados estatísticos dos questionários coletados no começo do ano de 2013, iniciando com a porcentagem das idades de ingresso nos três níveis de ensino da Educação Básica, passando rapidamente por alguns pontos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), adentrando na questão da permanência, logo pelas mudanças externas e internas de escolas e classes, chegando à discussão sobre finalização e conclusão dos alunos durante e seu caminho percorrido até o terceiro e último ano do Ensino Médio.

Na tabela abaixo, temos a predominância das idades de entrada em cada nível de ensino, considerando que os alunos que responderam ao questionário não estavam dentro da nova lei sancionada que estabelece a entrada no Ensino Fundamental com seis anos e a conclusão aos 14 anos, ou seja, no 9º ano (BRASIL, 2013).

Tabela 8:Relação de ingresso na escola de acordo com idade e níveis de ensino

Ensino Infantil	38%	4 anos
Ensino Fundamental	58%	7 anos
Ensino Médio	53%	15 anos

Para os diferentes níveis do ensino escolar, o Ensino Infantil apresentou que 38% dos jovens da pesquisa ingressaram com quatro anos no Ensino Fundamental, a maioria dos alunos, 58%, entraram com sete anos e já no Ensino Médio, 53% iniciaram com 15 anos de idade, seguindo 39,6% de alunos com 14 anos.

Na Educação Básica temos que no Brasil:

- a Educação Infantil contempla as creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos), sendo gratuita mas não obrigatória e de competência dos municípios.
- o Ensino Fundamental⁶ com seus anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano), são de caráter obrigatório e gratuito.
- o Ensino Médio (do 1º ao 3º ano), de responsabilidade dos estados, podendo ser técnico profissionalizante, ou não.

Uma importante modificação feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação se deu em abril de 2013, com a redução da idade mínima para a matrícula de crianças na escola, que caiu de seis para quatro anos, o Estado passou a ser obrigado a garantir à população para a educação escolar pública e gratuita dos quatro aos 17 anos. Além disso, essa nova lei coloca como dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade e os governos estaduais e municipais têm até 2016 para garantir vagas a todas essas crianças (BRASIL, 2013)

Em um sistema educacional seriado, no caso a maioria das escolas brasileiras, existe uma adequação teórica entre série ou ano e idade do aluno. A taxa de distorção idade-série expressa o percentual de alunos, em cada série, com idade superior àquela recomendada para cada uma das séries. Considera-se distorção quando o aluno tem idade igual ou superior a dois anos da idade recomendada (BRASIL, 2013).

⁶ A LDB estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o Ensino Fundamental. Na prática os municípios estão atendendo aos anos iniciais e os estados os anos finais (<http://www.infoescola.com>).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aponta que as Taxas de Distorção Idade-Série de 2012 no Ensino Médio urbano nas redes federal, estaduais e municipais das escolas privadas e públicas, em nível nacional, a taxa é de 31,1% de defasagem, já no estado de São Paulo esse nível cai para 16,3% e na cidade de São Carlos essa taxa fica em 16,7% e no terceiro ano do Ensino Médio do município a taxa é de 13,2%.

Apesar da correlação existente entre a idade dos alunos, o nível e as modalidades de ensino, as leis e regulamentos educacionais garantem o direito de todo cidadão frequentar a escola regular em qualquer idade. No entanto, também é uma obrigação do Estado garantir os meios para que os jovens e adultos que não tenham frequentado a escola na idade adequada possam acelerar seus estudos e alcançar formação equivalente à Educação Básica.

Das respostas dadas pelos alunos, em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo Supletivo, verificamos que, de todos os entrevistados, somente quatro alunos (menos de 0,5%) responderam já ter cursado EJA.

A educação brasileira conta com algumas modalidades de educação, que perpassam todos os níveis da educação nacional. São elas:

- Educação Especial – atende aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.
- Educação à distância – atende aos estudantes em tempos e espaços diversos, com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.
- Educação Profissional e Tecnológica – visa preparar os estudantes a exercerem atividades produtivas, atualizar e aperfeiçoar conhecimentos tecnológicos e científicos.
- Educação de Jovens e Adultos – atende as pessoas que não tiveram acesso a educação na idade apropriada.
- Educação Indígena – atende as comunidades indígenas, de forma a respeitar a cultura e língua materna de cada tribo.

Como veremos a seguir, os alunos participantes desta pesquisa trazem uma baixa taxa em relação à evasão e repetência, justificando a porcentagem próxima de zero quanto a alunos que cursaram o EJA, pelo fato de a maioria estar dentro da "idade certa", pois, de

acordo com a LDB, quanto ao disciplinamento legal da Educação de Jovens e Adultos, vale destacar que:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos (BRASIL,1996).

As redes estaduais concentram o maior número de matrículas na modalidade do Ensino Médio, com 96,76% delas em âmbito nacional, além da rede privada que também possui uma parcela das matrículas nesse nível de ensino. Em São Carlos, no ano do desenvolvimento da pesquisa, as escolas públicas representaram 74,4% das matrículas enquanto as escolas particulares um total de 25,6%.

Outra questão percebida nesse contexto de expansão da escolaridade é o fato de que a taxa de matrículas nessa modalidade teve um aumento expressivo até 2004, porém começou a registrar um decréscimo a partir do ano seguinte, notando um índice negativo de 2,9% nas matrículas, de acordo com os dados do MEC. Tal decréscimo atingiu todo o país, mas foi a região Sudeste que registrou o maior número, com -8,7% de matrículas. Segundo o MEC, um dos prováveis motivos para essa redução de matrículas seria o aumento das taxas de reprovação e evasão do Ensino Fundamental, diminuindo a demanda por vagas no Ensino Médio.

Assim, lançado em 2009, com o objetivo de sanar essas deficiências que têm acompanhado o processo de expansão do Ensino Médio, o MEC apresentou a proposta do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que prevê, além de uma reformulação curricular, uma formação que contemple as dimensões humanas e técnicas de forma geral, como a preparação para o trabalho e a formação ética do indivíduo. Junto a mais verbas para a melhoria das instalações físicas, o desenvolvimento de projetos pelos alunos e o investimento na formação e a qualificação dos profissionais que irão atuar nestas escolas etc. (BRASIL, 2009).

Dessa forma, nesse processo de expansão do Ensino Médio, alguns problemas precisam ser analisados, como a questão da evasão escolar, já que o aumento na oferta de vagas não tem significado garantia de permanência e continuidade.

Quanto à permanência dos jovens nas instituições escolares durante todo o percurso, ou seja, o não abandono escolar, temos:

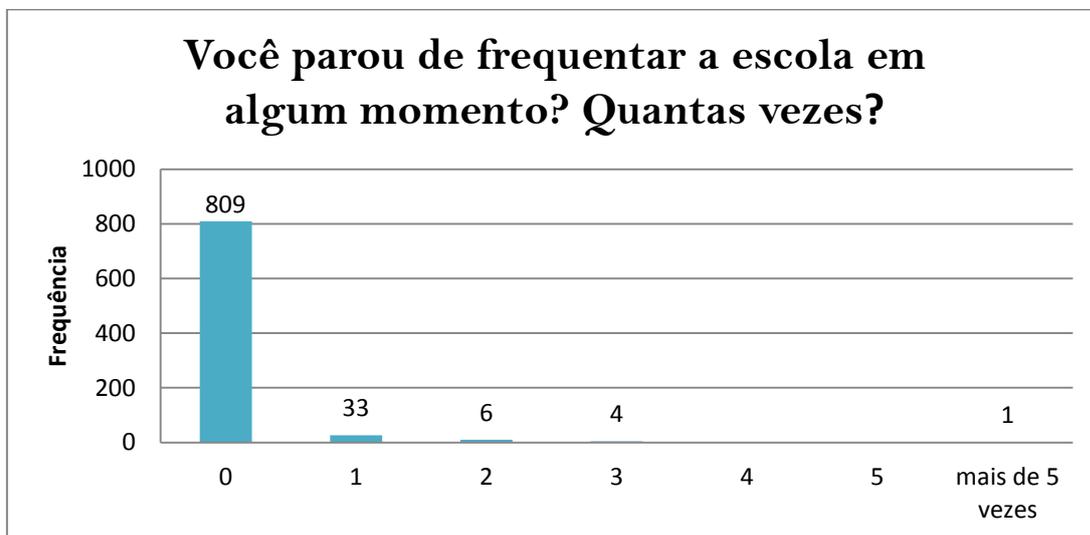


Figura 12: Frequência de interrupções por ano letivo

Verifica-se que 95% dos entrevistados afirmam não terem abandonado a escola em algum momento. Para os que evadiram da escola, 5,1% dos alunos, temos o gráfico abaixo que traz o ano letivo em que houve a evasão;

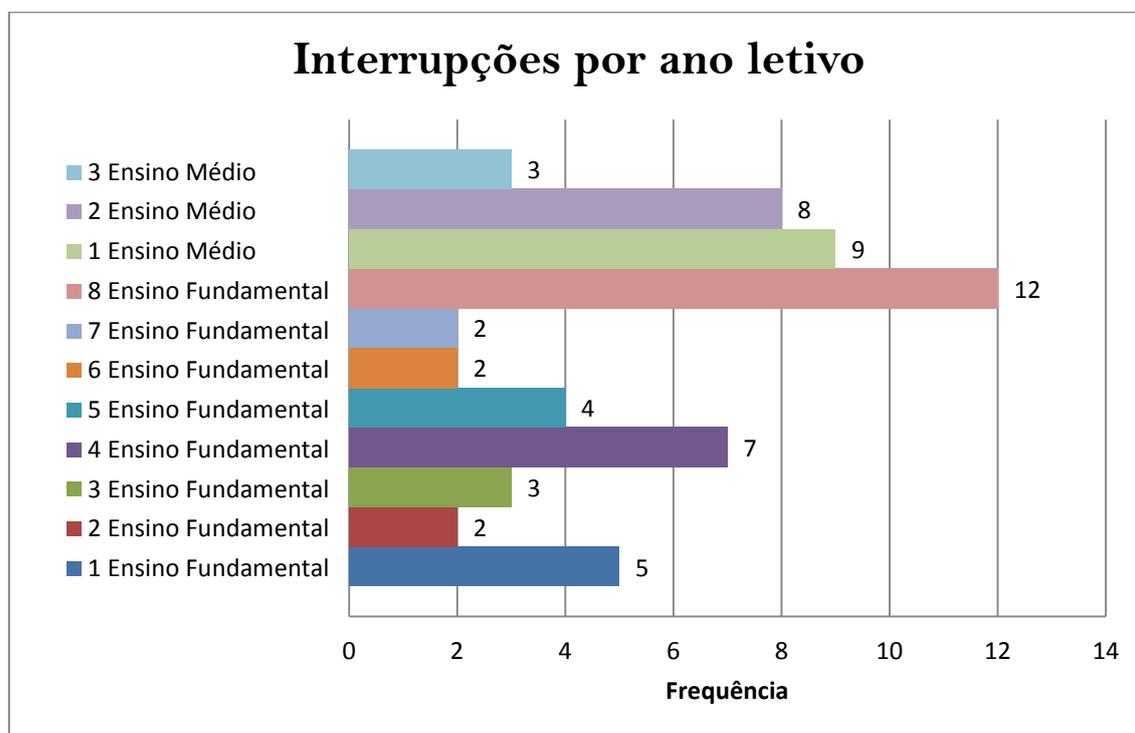


Figura 13: Frequência de alunos que pararam de frequentar a escola por ano letivo

Acredita-se que o baixo nível de evasão dos alunos participantes se dê em função do universo escolhido, uma vez que são alunos quase concluintes do Ensino Médio. Para os que deixaram a escola em algum momento essas interrupções se concentram na 8ª série do Ensino Fundamental, seguido pelo 1º e 2º anos do Ensino Médio, levando em consideração os alunos que evadiram, mas retornaram à escola e chegaram até o terceiro ano nas escolas de São Carlos, em 2013.

A evasão escolar ainda é considerada um dos grandes problemas da educação brasileira. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais (SIS), divulgada pelo IBGE (2010), o Brasil tem a maior taxa de abandono escolar no Ensino Médio entre os países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Um em cada 10 alunos entre 15 e 17 anos deixa de estudar nessa fase. Com 24,3%, o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

O ProEMI também visa combater a evasão escolar com o objetivo de tornar o currículo mais atraente para os alunos, incluindo disciplinas optativas e aulas práticas. Considera que o “fracasso” escolar tem uma relação forte com o movimento de evasão.

Com o intuito de compreender quais são os motivos indicados pelos próprios jovens sobre o fato de evadirem da escola, a Fundação Getúlio Vargas analisou os suplementos que foram aplicados junto com a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) contendo questões relativas a este tema. De acordo com o que se constatou nas respostas dos jovens ou familiares, um dos principais motivos para não estudarem é que, simplesmente, não sentem motivação para ir à escola. Essa foi a razão apontada por 40,29% dos jovens pesquisados em 2006, contra 27,0% que apontaram a necessidade de trabalhar.

Associando a questão da repetência temos:

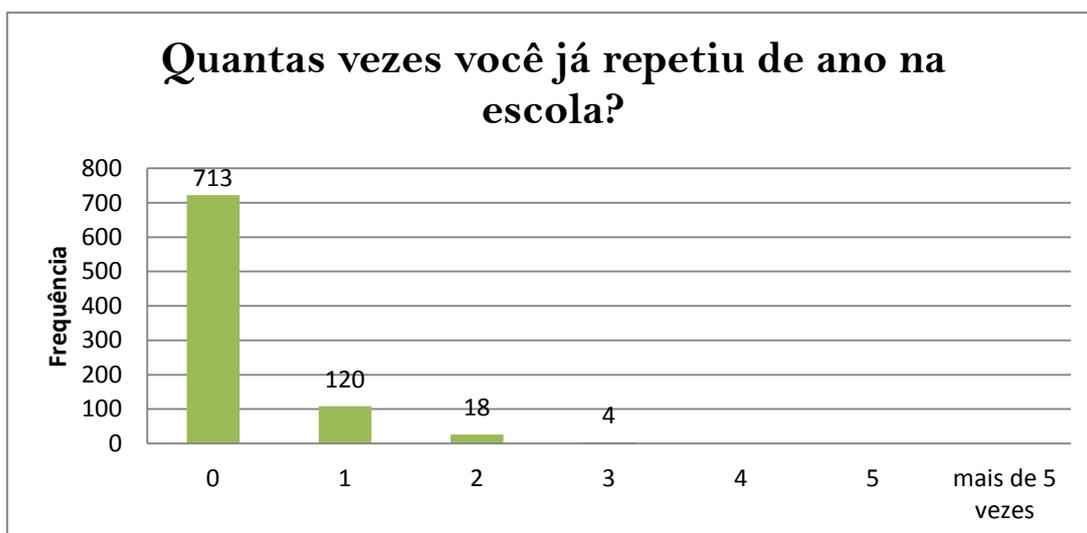


Figura 14: Frequência das repetências escolares

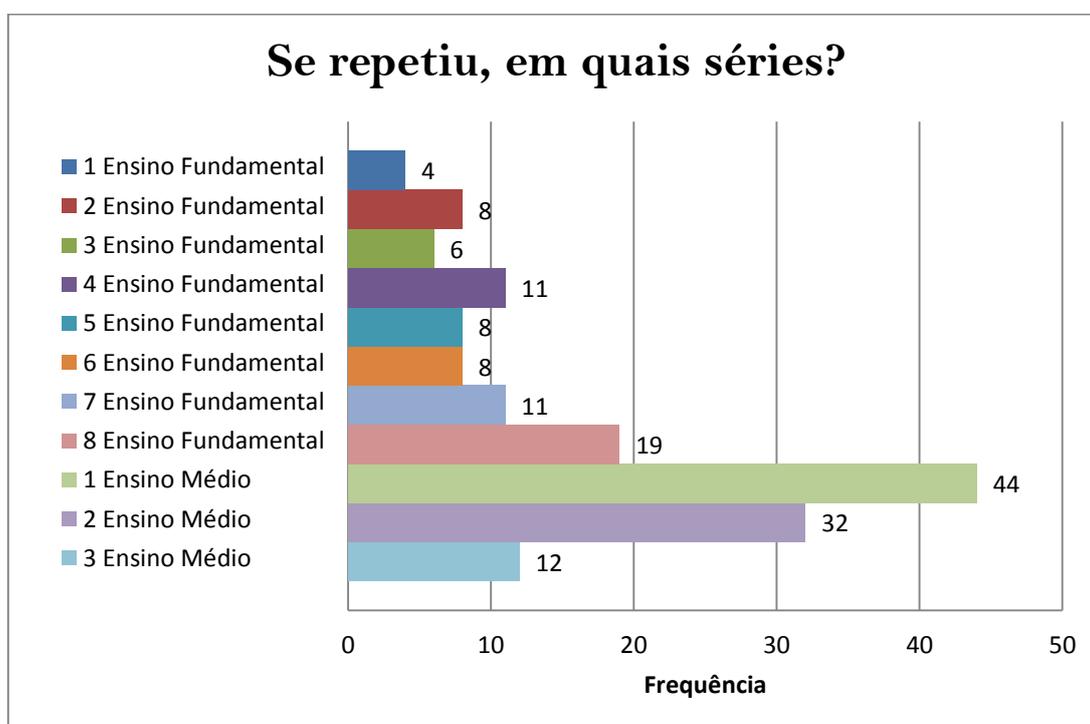


Figura 15: Frequência das repetências escolares por ano letivo

Em relação às repetências, temos que grande maioria dos alunos nunca passou pela reprovação, como podemos observar na figura 14, que nos mostra um total de 713 alunos que nunca repetiram algum ano escolar. Mas, entre os 142 alunos que têm ao menos uma repetência, representando 16,6% do total, observamos na figura 15 que essas se concentram no 1º ano do Ensino Médio, seguido do 2º ano do mesmo nível e, em terceiro, a 8ª série do Ensino Fundamental.

Podemos perceber que as séries de evasão e repetência desses alunos aconteceram, principalmente, no último ano do Ensino Fundamental e nos dois primeiros anos do Ensino Médio. Os motivos que levam à evasão e repetência podem ser diversos, tanto pessoais como institucionais, porém, aqui vamos tentar discorrer sobre uma possível causa que está relacionada ao próprio sistema educacional colocado, a Progressão Continuada.

Conforme o Conselho Estadual de Educação, a Progressão Continuada visa combater aos altos índices de reprovação e evasão da escola pública, “viabilizando a universalização da Educação Básica, a garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola e a melhoria geral da qualidade do ensino” (VIÉGAS; SOUZA, 2006, p.250).

Porém, o regime pede a avaliação continuada do processo de aprendizagem dos alunos, a recuperação contínua, além de modalidades alternativas de adaptação, reclassificação, avanço, aproveitamento escolar, controle de frequência e outros dispositivos regimentais. Com essas alternativas e tendo no progresso uma forma de alavanca propulsora da aprendizagem, pretende-se beneficiar os alunos favorecendo o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo (BERTAGNA, 2033, p.83).

Steinvascher (2003), baseado em estudos com essa temática, conclui que não há uma discordância com os pressupostos e o potencial democratizador dos Ciclos de Progressão Escolar. Contudo, a maior parte das críticas incide sobre o processo pelo qual se deu sua implementação e sobre as condições para efetivar a proposta, ou seja, assistimos à implantação de uma lei sem o acompanhamento de estratégias e subsídios para o enfrentamento da cultura e prática escolar dominantes, resultando numa desestabilização da dinâmica escolar que se pauta pela decisão de aprovação/reprovação dos alunos.

Apesar dos dados serem superficiais e insuficientes para uma análise profunda sobre a Progressão Continuada, é interessante pensar que alguns jovens participantes da pesquisa, em algum momento, passaram pela situação de reprovação, mas permaneceram na escola, além daqueles que passaram pela mesma situação, mas evadiram e não retornaram, não podendo ser contabilizados aqui. Infere-se que parte dessas ocorrências podem estar relacionadas e serem decorrentes dessa política de progressão escolar.

A questão da aprendizagem e formação não efetiva durante os anos, alinhada à aprovação automática, pode justificar o maior índice de retenção dos alunos no final de cada ciclo ou alguma dificuldade, como interrupções e repetências nos anos seguintes, como podemos observar nas figuras 13 e 15 mostradas anteriormente.

Quando perguntamos sobre mudança de escola, temos o seguinte quadro:

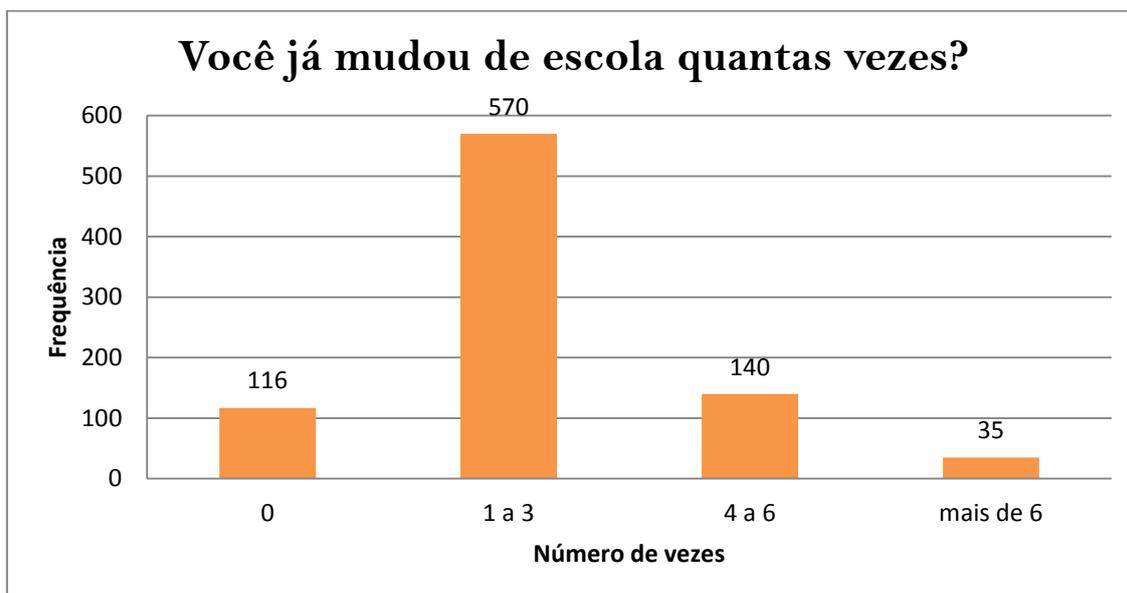


Figura 16: Frequência de alunos e o número de mudanças de escola

Observando a figura 16, notamos que, 570 alunos, ou seja, 66,2% do total mudaram de escola entre uma e três vezes durante sua trajetória. Essa situação é prevista e esperada, pois são poucas as escolas que oferecem o percurso escolar completo desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, dado que o Ensino Fundamental, na cidade de São Carlos, acontece, majoritariamente, em escolas diferentes. Numa análise mais superficial, podemos avaliar esse número de mudanças como sendo um valor baixo, se considerarmos a vida escolar que envolve, no mínimo, 11 anos de escolarização.

Para os diferentes anos do ensino, essas mudanças se deram da seguinte forma:

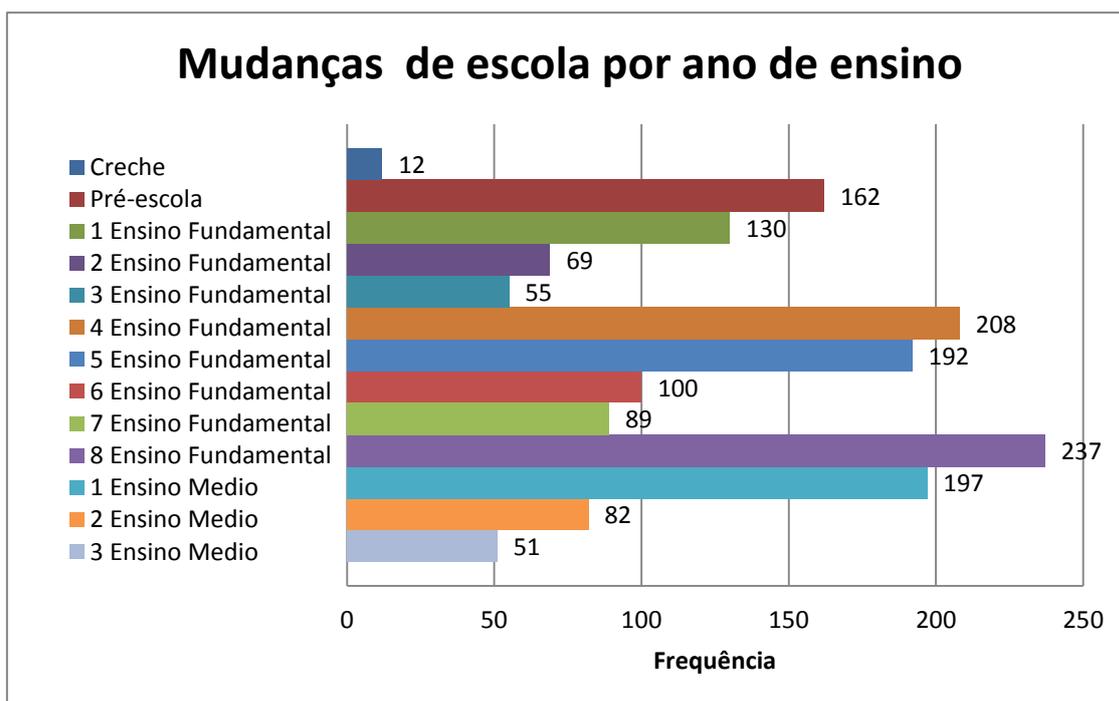


Figura 17: Mudança de escola por ano letivo

Para os que mudaram de escola, temos que, em sua maioria, ocorreram na 8ª série do Ensino Fundamental, com 237 mudanças (15% do total), seguido pela 4ª série do Ensino Fundamental com 208 (13%) mudanças de escola. Para os 745 alunos, representando um total de 86,5%, que em algum momento de seu percurso mudou de escola, temos os seguintes motivos:

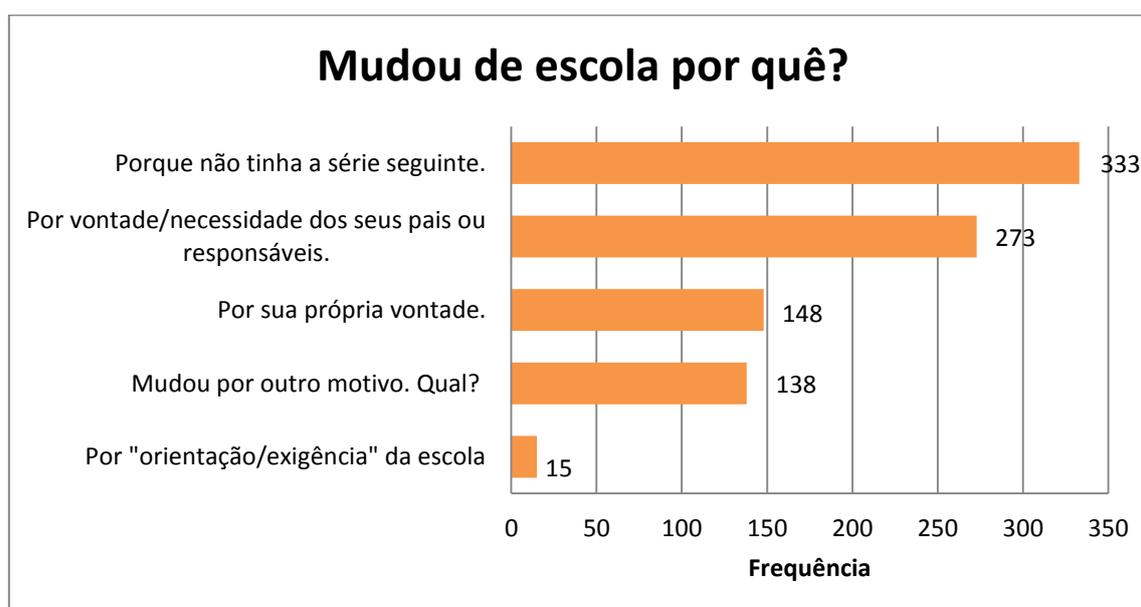


Figura 18: Motivos das mudanças de escola⁷

⁷ Para o item “Mudou por outros motivos. Qual?” foi dada a possibilidade dos alunos descreverem outra possibilidade de mudança, aparecendo então motivos como a mudança de escola na busca de “melhor qualidade de ensino”, pela “falta de vaga” e “mudança de cidade ou estado”.

O motivo mais apontado para essas mudanças, conforme vemos na figura 18, é “Porque não tinha a série seguinte”, com 333 (36,7%), o segundo motivo, com 273 (30%) das mudanças foi “Por vontade/necessidade dos pais ou responsáveis” e em terceiro “Por sua própria vontade”, com 148 mudanças (15,2% do total).

Podemos perceber que a maioria das mudanças acontece pelo fato das escolas não oferecerem a Educação Básica completa, obrigando os alunos a mudarem de instituição, além de estabelecer os princípios da educação e os deveres em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Como mudança interna, ou seja, mudanças de classe dentro da mesma escola e no mesmo ano apresentaram a seguinte situação:

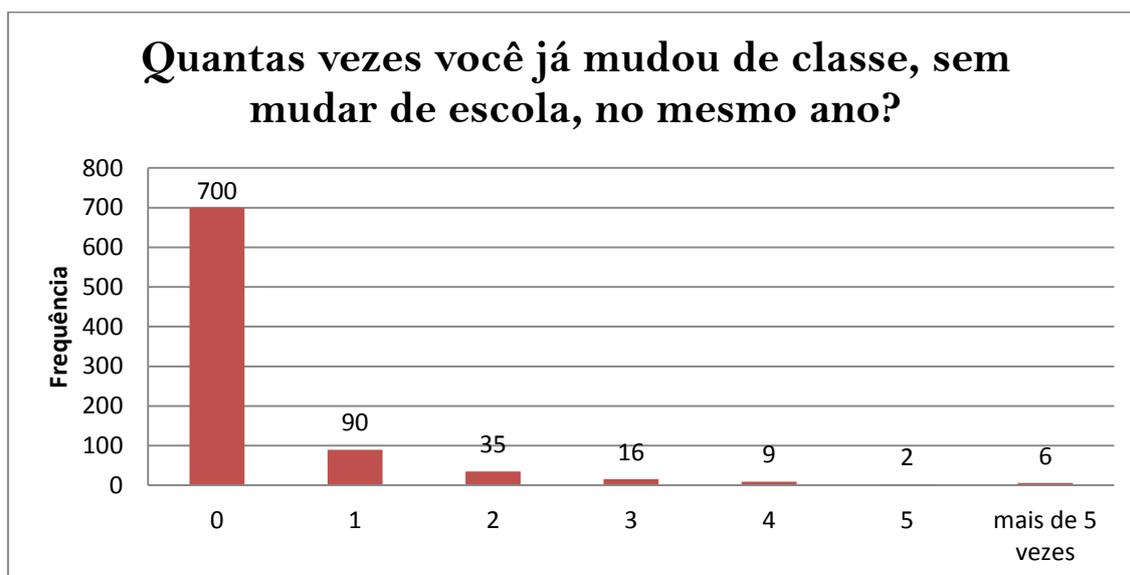


Figura 19: Frequência das mudanças de classe

Referente às mudanças somente de classe, mas não de escola, temos que a maioria, 700 alunos, concebendo um total de 77,5% relatou nunca ter feito essa mudança, já um total de 158 alunos, representando 22,5% respondeu que mudou de classe em algum momento. Para os diferentes anos do ensino, essas mudanças se deram da seguinte forma:

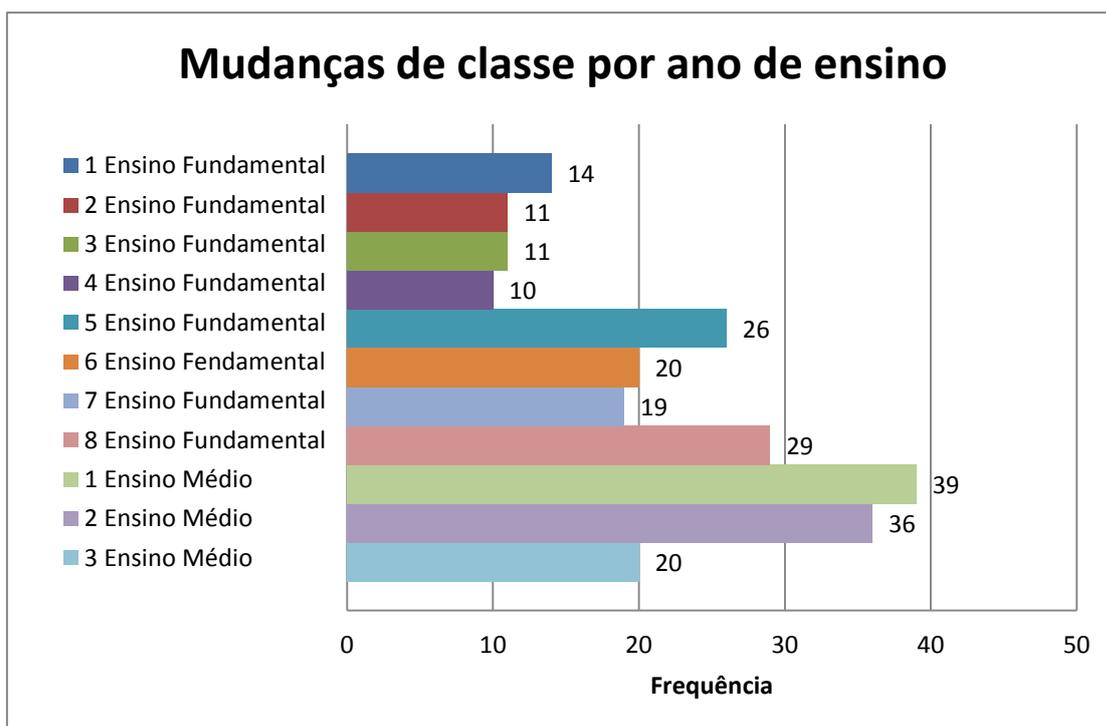


Figura 20: Frequência das mudanças de classe por ano de ensino

Para os alunos que já mudaram de classe, mas não de escola, temos que essas mudanças ocorreram predominantemente no 1º ano do Ensino Médio, seguido do 2º ano e logo a 8ª série do Ensino Fundamental, como podemos ver através da figura 20. Em relação aos motivos que ocasionaram essas mudanças temos 40 alunos que assinalaram “*seus amigos estavam em outra classe*” como o mais apontado, em segundo “*a direção/coordenação da escola “orientou/exigiu”*”, com a “*mudança por outro motivo*”, com 21 indicações cada.

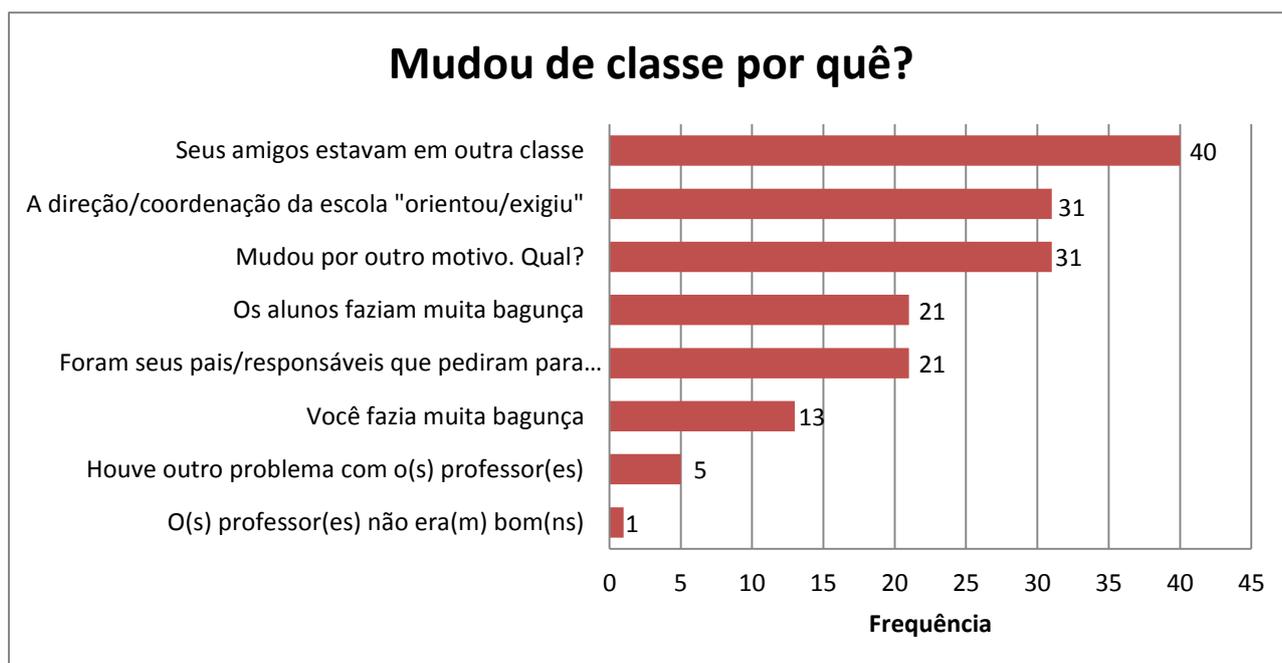


Figura 21: Motivos das mudanças de classe

Assim como os dados apresentados sobre as séries com maior evasão e reprovação, as mudanças de classe também ocorrem com predominância no último ano do Ensino Fundamental e nos dois primeiros anos do Ensino Médio. Em relação ao principal motivo que levou a tal ação, mesmo pela pouca quantidade de mudanças no total, é importante destacar a questão da amizade e sociabilidade dentro da escola, enquanto um propulsor que resulta em mudança de classe.

De acordo com Dayrell (2007), uma dimensão importante da condição juvenil é a sociabilidade e a centralidade que essa dimensão ocupa nos espaços que envolvem lazer e diversão, mas bastante presente também nos espaços institucionais, como a escola, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil.

A turma de amigos é uma referência da trajetória da juventude “é com quem fazem os programas, “trocamos ideias”, buscamos formas de nos afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivos” (DAYRELL, 2007, p.1111).

Enfim, é considerado 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. Segundo Pais (1993, p. 94), os amigos do grupo “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam semelhanças e diferenças em relação aos outros”, sendo essa questão uma possibilidade de sentido dado ao contexto e frequência escolar, como veremos a seguir.

Nesse momento falamos dos jovens com certa linearidade em seus percursos escolares, dentro da amostra de jovens estudados essa situação acontece com a maioria. São jovens que permaneceram até o final da Educação Básica e, provavelmente, passaram, vivenciaram ou presenciaram as situações colocadas acima, como evasão, repetências e mudanças de escolas. Porém, é importante compreender que muito mais do que as dificuldades amplamente mencionadas como obstáculos ao ato de estudar, para os jovens o fato de gostarem ou não da escola que tem sido ofertada faz com que criem e estabeleçam sentidos para a presença nesse espaço, pensando que ela também proporciona momentos importantes e necessários para uma construção de significados. Em longo e em curto prazos.

3.3. Possibilidades de sentidos para estar e permanecer na escola

Como vimos até aqui, a educação anda e andou sempre atrelada às transformações sociais, culturais, históricas, econômicas e políticas do país, ou seja, entender o sentido que a escola ocupa na vida dos jovens, é entender que eles estão dentro de uma instituição, inclusos e pertencentes a uma sociedade, que está inserida em um sistema com uma estrutura social estabelecida que faz interconexões e interferências, além de influenciar os processos educacionais desses jovens e os sentidos e significados atribuídos à escola pelos mesmos.

Nesse momento do trabalho, apresentaremos os dados obtidos pelos questionários, articulados aos dados das análises realizadas pelos jovens na conversa coletiva, com a intenção de que dados se entrelacem em certos momentos, convergindo e divergindo nos resultados e análises trazidos, para a compreensão sobre as peculiaridades das relações que os jovens apresentam ao irem, estarem e permanecerem na escola.

A importante representatividade e abrangência dos dados numéricos junto com a conversa coletiva com os próprios alunos sobre os resultados dos questionários que eles e seus colegas responderam, fazem com que os jovens estudantes sejam interlocutores válidos e privilegiados para a compreensão do Ensino Médio, tratando-os, enfim, como sujeitos e, sobretudo, autores principais que vivem, conhecem e, por conta disso, avaliam e criticam a educação que lhes é oferecida. Com isso, é preciso considerar suas críticas fundamentadas e interpretá-las como uma forma de contribuição para a melhoria das escolas e da educação.

Após responder a pergunta sobre alguns dados gerais e os percursos escolares, os jovens se deparavam com a seguinte questão: “*Você sabe por que vai à escola?*”. Com isso temos a seguinte situação:



Figura 22: Porcentagem de alunos cientes com relação ao por que de sua ida à escola

Dos 861 alunos que responderam os questionários, 82%, responderam “sim” a essa pergunta, isto é, 705 alunos estão cientes em relação à ida às escolas. Para a resposta “não”, obtivemos um total de 1% e 3% para aqueles que responderam “em parte”, já 14%, um total de 119 alunos, não responderam essa questão.

Através das porcentagens apresentadas, a maior parte dos jovens relata saber o motivo porque vão à escola, aqui vamos considerar que os jovens podem realmente saber o motivo que os levam para ela, mas se pressupõe também que para essa questão, a resposta é automática, especialmente por estarem no ambiente escolar onde responderam ao questionário e, na verdade, no imaginário social não tem outra opção de resposta que não a positiva, a resposta está dada por todos, não há porque e nem aceitação em questionar sobre isso.

Para o 1% (11 alunos) que responderam “não” e os 3% (26 alunos) que responderam “em parte”, essa resposta pode nos trazer uma ideia de negação da escola, de alguma forma negar ou enfraquecer a importância atribuída a ela, pode também trazer pouca correlação considerada importante em suas vidas, assim como seria não atribuir um

sentido à escola? Como esses alunos seriam vistos socialmente por dizer “não” ou “em parte” a essa pergunta? Como é ir à escola sem saber o porquê ou o motivo?

Alguns não responderam essa questão, somando um total de 119 alunos, ou seja, 14% do total. Uma hipótese pode ser a localização da pergunta no questionário, ela ficou separada da tabela, e pode ter acontecido de alguns alunos não prestarem atenção nessa questão. Porém essa abstenção ou a opção por não responder pode ter um sentido bastante importante.

Pelo fato da escola ser de caráter obrigatório e de responsabilização dos pais e/ou responsáveis nas instituições formais de ensino introduzidas na sociedade, ocorre um impedimento em relação à livre escolha dos alunos de frequentarem ou não essa instituição, sendo um questionamento impensável e indiscutível.

Essas reflexões não acontecem naturalmente, a escola se constitui e mantém-se como uma instituição central na vida da sociedade e das pessoas na atualidade, é bastante presente na vida social, pois, querendo ou não, em algum momento da vida o processo de ir à escola acontece, e mesmo daqueles que resolvem não frequentá-las, ela continua fazendo parte de suas histórias.

A partir dessas cogitações, a tabela abaixo, retrata um resumo do que foi questionado para os jovens e suas respostas, com intuito de discorrer sobre cada um deles nos itens abaixo:

Tabela 9: Diferença das respostas em relação ao sentido atribuído à escola

	Sim	Não
Você vai à escola por que é seu direito como cidadão?	84,7%	15,3%
Você acha que a sociedade acha importante você frequentar a escola?	79,8%	20,2%
Você vai à escola por que é obrigado?	15,1%	84,9%
Você acha que sua família te incentiva a frequentar a escola?	95,3%	4,7%
Você acha que a escola prepara/ajuda você a futuramente para conseguir cuidar de si mesmo e/ou da família?	76,9%	23,1%
Vai à escola para ter melhores condições de vida do que a dos seus pais/responsáveis?	88,8%	11,2%
Você acha que a escola possibilita que se alcance melhores lugares na vida?	93,7%	6,3%
Você vai por que acha importante para conseguir um trabalho futuramente?	97,3%	2,7%
Vai à escola para tentar entrar na faculdade/ensino superior?	93,8%	6,2%
Você vai à escola por que gosta de aprender?	90,9%	9,1%

Você vai por que se interessa por alguma disciplina?	79,4%	20,2%
Você vai à escola por que gosta dos professores?	44,2%	55,8%
Você vai para fazer amigos?	72,6%	27,4%
Você vai à escola para se divertir? Como uma forma de lazer?	30%	70%
Você vai à escola por que seus amigos vão?	27,2%	72,8%
Você vai por que gosta do intervalo?	19,3%	80,7%
Você vai à escola para paquerar?	16,7%	83,3%
Você vai para encontrar seu namorado (a)?	7,2%	92,8%
Você acha que a escola forma você como ser humano?	30%	70%
Você acredita que a escola é um espaço para o desenvolvimento da autonomia?	27,4%	72,6%
Você acredita que a escola forma você para ser um bom cidadão?	20,5%	79,5%
Você acredita que a escola é um local de desenvolvimento para um convívio em sociedade?	7,3%	92,7%
Você acha que a escola é importante por que ajuda você ter uma opinião crítica sobre as coisas?	15,9%	84,1%

Esta seção foi dividida em quatro partes, na primeira, apresentaremos os dados dos sentidos atribuídos pelos jovens em permanecer e frequentar a escola que se relacionam com a construção do direito à educação enquanto um processo histórico, até chegar às expectativas que os familiares e/ou responsáveis depositam sobre os alunos e sobre as escolas. Na tabela acima, são os itens que estão na cor azul.

Já na segunda parte, os dados estão relacionados aos sentidos que se pautam pelos objetivos a serem conquistados no futuro, ou seja, vão à escola por ela proporcionar múltiplos e importantes sentidos às ações diárias, mas o foco é no final do percurso, ações que vão se desdobrar em outras ações com um olhar para o amanhã, representado na tabela 9 pelas perguntas em cor laranja.

A terceira parte se refere às possibilidades de sentidos atribuídos à escola que se relacionam com o presente, aqueles que são significativos ou não no momento em que estão na escola, do que ela pode proporcionar no dia a dia, a curto prazo, sendo demonstrado nas questões em verde na tabela 9.

Contudo, é na quarta e última parte a ser analisada que mencionamos e trazemos à discussão a questão da formação escolar para a vida, os tópicos que se referem à formação humana que a escola possibilitaria conforme apresentado em vermelho na tabela 9.

Os alunos a que tivemos acesso e a oportunidade de questionar sobre algumas possibilidades de sentidos atribuídos, acreditam que, mesmo com a obrigatoriedade estabelecida por lei, querendo ou não os jovens vão à escola, os sentidos podem ser variados, podem ir contra a vontade, mas os jovens estabelecem sentidos para essas idas durante toda sua trajetória escolar. Tendo a presente pesquisa uma oportunidade de dialogar sobre esses sentidos dessa ida.

Refletir sobre o papel social da escola a partir da ótica das juventudes é, sem dúvida, uma tarefa difícil, visto que abarca, dentre outras características, desde noções socialmente construídas e aprovadas ao longo do tempo, sendo então coletivas, até outras que encontram um melhor significado no campo dos desejos individuais, implicando diretamente, portanto, na observação ou no atendimento de anseios específicos.

3.3.1. Da educação enquanto direito à expectativa familiar

Uma das propostas mais importantes que reivindicava a elaboração de uma política educacional consistente, como já colocado anteriormente, encontra-se no documento criado na década de 1930, propondo a reconstrução educacional no Brasil, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. O documento reafirmava a importância da educação tanto para o desenvolvimento do país, quanto para o desenvolvimento da cidadania da população brasileira.

Para Flach (2011), esse Manifesto se tornou importante por trazer para o centro da discussão os problemas educacionais brasileiros, estimulando a reflexão e o posicionamento dos educadores e daqueles ligados ao governo, ao reconhecer a educação como direito de todos e da necessidade de assegurar escola para as crianças e jovens, além da preocupação em demonstrar o quanto relevante se torna o processo educacional para o desenvolvimento das pessoas.

Ao reconhecer a educação como direito de todos, enaltecendo a sua função eminentemente social e pública, o Manifesto dá um salto qualitativo na compreensão da temática educacional como essencial para o desenvolvimento da cidadania na nação em formação. Nesse sentido, é importante ressaltar o papel desempenhado no contexto do Manifesto, que trouxe em seu bojo as importantes reivindicações de uma educação pública, obrigatória, gratuita, leiga e igual para ambos os sexos (FLACH, 2011, p. 288).

Também é preciso considerar que o “Manifesto dos Pioneiros” foi um documento apresentado perante as discussões da intelectualidade liberal engajada politicamente, que fazia parte da classe dominante. Ele não possuiu efetividade prática por si só, mas, influenciou bastante o pensamento na área educacional e deixou registrada a defesa do direito das crianças e jovens de 7 a 15 anos à uma educação integral e sua influência nos processos educacionais constituídos durante o percurso histórico (FLACH, 2011).

Considerando a conquista histórica do acesso à escola enquanto direito, sua ampliação em todos os níveis e a universalização em processo, no caso aqui do Ensino Médio, perguntamos aos jovens se para eles existe uma relação no sentido da ida e da permanência nela com o direito de cidadania, com a pergunta “*Você vai à escola por que é seu direito como cidadão?*”, obtivemos que 84,7% dos jovens responderam “sim” e 15,3% responderam “não”.

Os jovens participantes da conversa coletiva, diante desse dado, trazem à discussão e se questionam sobre uma imposição introjetada, muitas vezes, não consciente, que se manifestaria no momento em que os alunos responderem a essa pergunta, tornando-se parte de um discurso pouco pensado e refletido em ir à escola enquanto cidadão, além disso não ser posto como indiscutível, não gerando reflexão sobre a ida ou não à escola e sobre sua relação com esse direito. A jovem Janaína⁸ relata;

Mas eu acho que é muito discurso pronto, é muito aquela massona que jogam desde sempre, ninguém acha que vai porque é cidadão, até porque na minha escola pelo menos quem está ali é tudo filho de pai rico, ninguém passa necessidade, ninguém diz “sou um cidadão”, ninguém teve que lutar pelo direito de ter e ir para a escola, é um negócio que já tiveram pronto, de bandeja e que ninguém nunca parou para pensar nisso (Janaína, p.4)

Os jovens que compõem essa pesquisa estão na faixa etária entre 15 e 20 anos, isto significa que nasceram na década de 1990 e por isso fazem parte de uma mesma geração, que então passaram e passarão pelos mesmos momentos históricos e pelas mesmas mudanças políticas e econômicas do país. O mundo em que vive essa atual geração é resultado de um processo histórico que seus pais e avós vivenciaram e construíram, então, foram as gerações anteriores que garantiram a possibilidade da educação enquanto direito.

⁸ Os nomes utilizados neste texto são fictícios.

Marília Sposito, em seu livro “*A Ilusão Fecunda*”, possibilita o entendimento das lógicas que motivaram a ação dos movimentos sociais populares, os quais tiveram como palco a cidade de São Paulo nas décadas de 1970 a 1980. Por meio de ampla investigação sobre os movimentos populares do período ditatorial e da transição política, a autora traz uma compreensão privilegiada dos movimentos sociais pelo direito à educação, demonstrando que esses se inscrevem em uma linha complementar e em diálogo com as demais mobilizações coletivas que aconteciam no período.

Nos primeiros anos da década de 1970, a imprensa registra as questões relativas ao acesso à escola e as denúncias de problemas que afetam o seu funcionamento, a crise das construções escolares determina o leque fundamental de reivindicações; foram estes os desafios maiores que os grupos populares enfrentaram nesse período, propiciando, em alguns momentos, a unificação das lutas. As questões relativas à melhoria das escolas continuaram a ser objeto de organização local, na maior parte das vezes, exprimindo as tentativas de garantir condições de funcionamento e de ensino para uma rede física em processo visível de deterioração (SPOSITO, 1993).

As lutas por novas escolas não se restringiram, nessa época, às unidades de primeiro grau, as escolas de educação infantil são também reivindicadas, e menos intensivamente os cursos, como chamados na época, de segundo grau. Os problemas de acesso à escola passam a demonstrar, também, as reivindicações para a instalação de curso noturno em escolas públicas, tanto de primeiro quanto de segundo graus (SPOSITO, 1993).

Assim, a década de 1980 recebe herança da anterior, tendo os problemas não solucionados e, de certo modo, agravados, porque o conjunto de reivindicações se amplia e passa a incorporar, mais fortemente, novas exigências e direitos na área educacional.

Do ponto de vista de novos direitos educacionais, são frequentes as reivindicações pela instalação de cursos de segundo grau dirigidas tanto ao poder estadual como municipal. A demanda então incide preferencialmente sobre a instalação de classes em escolas existentes e não sobre a construção ou criação de novas unidades, em grande parte para o período noturno, porém falta de iluminação, policiamento e precárias condições de trabalho, sempre impuseram obstáculos à criação de novos cursos ou a abertura de classes, nesse caso atingindo, também, o ensino de primeiro grau (SPOSITO, 1993).

O fato inegável é que os movimentos sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, através de demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na Constituição Federal de 1988.

Nos anos 1980, a relação da educação com movimentos sociais se acentua, por meio de trabalhos de educação popular, lutas pela “Diretas Já”, organização de propostas a Constituição, ou melhor, movimentos sociais populares articulados por grupos de oposição aos regimes militares. Os movimentos passaram a pautar uma nova agenda de demandas e uma nova cultura política também é construída, alterando as políticas públicas vigentes. “Conselhos e delegacias das mulheres, temas étnico-raciais, ambientais etc. passaram a fazer parte do cotidiano na transição do regime militar para a fase da redemocratização, e, assim, pouco a pouco foram sendo construídas redes de movimentos sociais temáticos” (GOHN, 2011, p. 347).

É nesse quadro de diversidade de práticas coletivas, de orientações políticas e ideologias conflitantes, de enfrentamento e adesão ao Estado, que as reivindicações e as lutas por melhores condições de educação para as periferias das cidades vão sendo observadas, no início dos anos de 1980 (SPOSITO, 1993).

Nos anos 1980 e 1990 surgem diferentes sujeitos políticos nos movimentos sociais, com novas abordagens de educação popular, entre eles o Movimento dos pré- vestibulares populares, em luta por democratização do acesso e permanência nas universidades de alunos oriundos das classes populares.

As primeiras experiências de criação de núcleos de pré-vestibulares populares surgem no Brasil na segunda metade da década de 1980 e se consolidam na década de 1990, em um cenário econômico, jurídico, político e ético-social de ideologia neoliberal. Essas experiências se desenvolvem em meio a um quadro educacional que, ao mesmo tempo em que indicam expansão das oportunidades escolares para as massas, expressam também as dificuldades das camadas populares em avançar na sua trajetória escolar (OLIVEIRA, 2001).

As gerações anteriores dos jovens participantes vivenciaram e/ou participaram dos movimentos sociais pela educação, citados acima, desde seu acesso, permanência até a luta pela qualidade efetiva do ensino, em todos os níveis durante as décadas decorridas. No entanto, com a universalização das escolas públicas de Ensino Médio elas passam a receber um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcado por um contexto de desigualdade social e exclusão, então, o perfil do aluno muda, as demandas são diferenciadas e ocorre a migração dos alunos “de elite” para as escolas particulares.

Durante a conversa coletiva, os jovens dizem que o sentido de ir à escola não se relaciona com o direito advindo da cidadania, principalmente nos diálogos da conversa coletiva e nas manifestações dos alunos das escolas particulares. No depoimento da jovem

Janaína, acima, pelo fato destes alunos já terem a opção do estudo em escola privada, a luta pela educação pública de qualidade, às vezes é “esquecida”, pautando a questão do direito como algo apenas para os mais pobres e, então, que não competiria a eles lutarem por melhorias.

É unânime a ideia de que a educação ocupa um lugar estratégico na cena moderna desde meados do século XVIII, quando foi incluído no campo dos direitos do cidadão. Se antigamente ela era unicamente uma questão familiar, ao ser vista como um direito ela passa à esfera pública, tornando-se de interesse do público e de todos. “Espera-se, desde então, que o desenvolvimento dos sistemas escolares não apenas amplie o “capital humano” e as competências úteis à economia, mas torne os indivíduos e as sociedades melhores e mais ‘civilizados’” (VALLE, 2013, p.292).

Partindo do interesse que a sociedade tem em relação à escolarização de seus cidadãos, apresentamos a seguinte questão aos alunos: “*Você acha que a sociedade acha importante você ir à escola?*”, dos jovens que responderam ao questionário temos que 79,8% acreditam que “sim”, já 20,2% assinalaram que “não”.

Segundo Flach (2011), apesar de defendermos a importância do acesso ao saber produzido historicamente pelos seres humanos como fator necessário e fazendo parte da cidadania da população, não podemos deixar de considerar que, atualmente, o desenvolvimento social e coletivo de uma nação está vinculado à lógica que envolve e direciona o capitalismo mundial. E para superar essa lógica capitalista que conduz a vida dos indivíduos de um país, supõem-se condições e oportunidades que viabilizem a sua compreensão com vistas à tomada de decisão coletiva.

Uma das condições necessárias, para esse processo de conscientização e a tomada de decisão sobre os rumos sociais, políticos e econômicos da sociedade, é o desenvolvimento desse papel pela instituição escolar, que é ou deveria ser responsável por proporcionar aos indivíduos o contato com o conhecimento historicamente desenvolvido pelos seres humanos e, dessa forma, contribuir para o contínuo progresso dos cidadãos (FLACH, 2011).

Para a mesma autora, o acesso e a permanência dos indivíduos na escola contribuem para a democratização dos conhecimentos e cria condições individuais e coletivas para o desenvolvimento da consciência sobre a realidade social em que vivem e sobre as relações existentes nos contextos dos quais são sujeitos históricos, econômicos e políticos. Ao se conscientizar sobre tudo isso, o indivíduo se transformaria e passaria a viver a sua cidadania de maneira mais efetiva.

Nessa perspectiva, a educação e a escola se tornam essenciais para o indivíduo e para a sociedade, fornecendo o avanço e desenvolvimento da humanidade e suas transformações no sentido positivo, além do crescimento econômico e tecnológico que a sociedade tanto preza, depositando suas expectativas e confiança em relação aos jovens, principalmente aos jovens que passam pela educação formal escolar.

Para a jovem Gisele, a sociedade deposita certa confiança na escola para a educação dos jovens pelo fato de que, de certo modo, essa instituição molda suas ações de acordo com o “politicamente correto”, o esperado e o bem visto socialmente. A sociedade aceita as atuações impostas dentro e fora da escola, para manter a ordem e o controle sobre os alunos, criando então uma expectativa nesse sentido, pois o controle de todos os movimentos favorece a adaptação dos indivíduos, como é necessário para as condições sociais instituídas. Na consideração dela:

Acho que para a sociedade a escola é importante porque você sai da escola com a ideia de como se comportar, agora, a pessoa que sai da escola antes não teve e nem vai ter essa ideia (Gisele, p.16).

Vivemos em uma sociedade de vigilância, onde a disciplina de uma forma geral é um recurso utilizado para garantir o controle dos indivíduos que compõem determinada sociedade, na qual as instituições, normalmente, adotam alguns mecanismos disciplinares para garantir o domínio, o bom comportamento, a maior produtividade e o desempenho de seus integrantes e por estarem inseridas nesse contexto sócio cultural, as instituições escolares estão carregadas desta mesma construção disciplinar de controle social (CRUZ; FREITAS, 2011).

Michel Foucault em sua obra “*Vigiar e Punir*”, de 1975, observou e teorizou sobre esse fenômeno social, denominando-o sociedades disciplinares, o qual se situou entre os séculos XVIII e XIX, atingindo seu ápice no começo do século XX, época em que os sujeitos fossem soldados, alunos ou trabalhadores eram disciplinados com o intuito de se tornarem dóceis e produtivos para a sociedade da época, havendo uma razão de interesse político e social nesse comportamento disciplinado.

Podemos considerar que hoje sem educação não pode haver cidadania e também o pleno exercício da democracia se encontrará travado se esse direito social não for garantido à população. Sendo assim, a educação colocada como direito de todos e dever do Estado e da família é entendida como primordial para o desenvolvimento do ser humano, para que

este exerça plenamente sua condição de cidadão e obtenha qualificação para o trabalho (FLACH, 2011).

As regras, as leis que regem uma sociedade acompanham o desenvolvimento da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha, pois nela sempre reside uma dimensão de luta, “luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça” (CURY, 2002, p. 247). Todo o avanço da educação escolar foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se solicita ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. Para os dois alunos abaixo, temos:

Acho que não se questiona isso socialmente. Simplesmente é importante. Mas eu estava dizendo sobre o diploma, mas quem passa pela faculdade e tem essa formação, a sociedade vai olhar de um jeito diferente. Quero dizer que a sociedade considera uma coisa boa você passar pela escola. Agora não sei se é muito questionado o porquê disso, se é bom ou não, as vezes nem vai dar emprego, mas a visão social é que passar por ela é uma coisa boa (Luan, p.16).

[...] por aquele negócio lá de “vou conseguir um emprego, vou cursar uma faculdade”, é importante por isso, é um mecanismo, uma porta de entrada que sem você ir para escola você não consegue arrumar um bom trabalho, ganhar um salário, ter uma boa faculdade (Janaína, p.13).

Os jovens acreditam que a sociedade percebe a escola como sendo importante devido a confiança atribuída pela possibilidade de “ser alguém na vida” por meio da educação escolar, e isso se reproduz na concepção do próprio jovem que acredita e além sua expectativa diante dessa possibilidade, principalmente os jovens de camadas populares que estabelecem uma relação importante com a oportunidade de mobilidade e ascensão social.

Para Cury (2002), o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural com a qual o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também ter condições para poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos.

Porém, quando a educação se torna um direito social, a partir de conquistas nos movimentos sociais, a educação formal oferecida pelas escolas acaba se tornando um interesse e dever de todos, não dando mais à família ou ao próprio indivíduo a escolha de querer frequentá-la ou não, mas porque a sociedade reconheceu que ela necessitava de uma população escolarizada (CURY, 2002).

Como ressalta Hubermann (1979), diferentemente dos outros direitos sociais, o direito à educação está estritamente vinculado à obrigação escolar ele não se reveste exatamente da mesma dimensão que, por exemplo, o direito à assistência médica gratuita, à alimentação mínima, à habitação decente ou ao socorro em caso de catástrofe natural. Estes são serviços que a sociedade proporciona aqueles que solicitam. Em geral, os cidadãos podem escolher entre utilizá-los ou não e adaptá-los aos seus interesses individuais. A educação, ao contrário, é obrigatória, e as crianças e jovens não se encontram em condições de negociar as formas segundo as quais a receberão, então paradoxalmente encontramos, assim, um direito que é, também, um dever.

A inclusão do direito à educação entre os direitos sociais se apresenta ao mesmo tempo como uma conquista e uma permissão, um direito e uma obrigação. A ampliação das lutas populares por educação, fez com que a extensão destas às classes populares fosse vista como uma conquista de um direito, mas a necessidade de um mínimo de instrução para a incorporação da força de trabalho ao processo produtivo transforma essa extensão em uma necessidade econômica e a escolarização passa a ser uma imposição (HORTA, 1998).

Contudo, quando perguntamos aos jovens “*Você vai à escola porque é obrigado?*”, temos que 15,1% acreditam que “sim”, e 84,9% respondem que “não”.

O encontro com os jovens na conversa coletiva e a exposição desse dado, possibilitou uma nova discussão, pois eles questionaram esse resultado, e usaram o termo “obrigação oculta” para justificar as respostas dos jovens assinaladas como “não”, pelo fato de que nessa pergunta a questão da obrigatoriedade é direta e explícita, na qual os jovens não a reconhecem como forma de imposição, como declaram abaixo;

Acho que realmente se fosse ir para escola se você quer, a aula não ia estar cheia todo dia (Janaína, p.4).

Acho que o pessoal tem ainda vergonha de responder que vai para escola porque são obrigados [...] porque tem muita gente que vai porque é obrigado, às vezes não entendem o sentido de obrigado (Alana, p.4).

Entretanto, em outro momento da conversa, os jovens relatam uma obrigação que aparece de forma sutil e que está relacionada com as consequências da não ida à escola, devido à dificuldade futura que, provavelmente, terão com a não escolarização, por existir prioridades e benefícios para aqueles que vão e finalizam os níveis escolares.

É aquela coisa, se você vai à escola porque quer, as vezes você não é obrigada pelo seu pai, mas você vai porque quer ter melhores condições de vida, porque a sociedade é baseada nisso, então se falassem assim, “você vai se você quer” sempre ia ter um “mas quem for, vai ter tal coisa” e aí esse “quem for” todo mundo vai querer ir para ter tal coisa e aí todo mundo vai, mas não porque quer, que ninguém falou “se você for, você vai aprender, aprender é gostoso, aprender é legal”. Que só tem essa forma né, falando “olha se você for, no futuro...” (Alana, p.4).

Além dessa “obrigação oculta” considerada pelos jovens indireta e imposta pela sociedade em geral, os alunos na conversa coletiva relatam acreditar e vivenciar essa obrigação em relação à ida e permanência na escola, porém, ela é vista como forma de incentivo dado, principalmente, pelos pais e responsáveis. Quando no questionário perguntamos: “Você acha que sua família o/a incentiva a frequentar a escola?”, a maioria dos alunos respondeu que “sim”, com 95,3% do total, contra 4,7% dos jovens que responderam “não”.

Os jovens não se sentem obrigados a irem à escola, porém os jovens entrevistados relatam e acreditam que o incentivo dos pais é colocado de uma forma imposta e obrigada na decisão de ir ou não à instituição escolar. Por exemplo, a aluna Janaína propõe que:

[...] o incentivo é da obrigação mesmo, não é “vai porque é legal”, nunca, é no negócio da obrigação, escola é uma obrigação e você tem que ir (p.10).

Segundo Leão (2006), principalmente nas famílias pobres os pais almejam que seus filhos cumpram todas as etapas da escolarização oficial, uma vez que desejam para eles um futuro melhor, diferente do que tiveram, embora esse desejo concorra com condições concretas e imediatas que exigem a entrada de crianças e adolescentes na economia doméstica. Muitos pais e mães valorizam a escola em razão, além da ampliação do repertório de sociabilidade que esse contexto oferece, da possibilidade que a escola traria para melhorar as condições de vida, se comparada com as suas (DAYRELL, 1996).

Minha mãe também fala assim “você vai porque eu não tive oportunidade, estudei até tal série e você vai pelo menos terminar o terceiro ano” ela fala isso (Karla, p.12).

Para as famílias com melhores condições financeiras, a escola pode ser vista como uma forma de ter ou manter um status familiar pela entrada no Ensino Superior, a família impõe ao jovem, em alguns momentos de forma sutil ou não, a realização de suas expectativas em detrimentos dos interesses pessoais, como podemos observar nas declarações abaixo;

Meu pai quer que eu passe na faculdade, mas se não der tudo bem, acho que é um sonho dele, não sei, ele não tem coragem de fazer, mas quer que eu faça. Curso independente, ele quer que eu continue estudando [...] (Alana, p.11).

Minha mãe queria que eu fizesse um curso medicina, engenharia, um curso mais convencional, consagrado, um negócio que é bem visto por todos, status. Para o meu pai também o status é mais importante, então eu não tenho muito essa opção de curso para escolher (Janaína, p.11).

Devemos considerar a importância que os jovens atribuem à relação escola-família, já que, de uma maneira ou de outra, discreta ou não, agradável ou ameaçadora, a escola influi e interfere de uma forma intensa na vida da família contemporânea, fazendo parte, cada vez mais, da vida cotidiana de toda família. O interior desse debate é antigo e muito mais amplo do que aqui apresentado, todavia devemos nos ater aos valores que os alunos trazem sobre o incentivo da família no processo de escolarização, mesmo se consideram uma relação de imposição ou não, o veem de forma essencial e positiva para sua conclusão.

Além da questão da obrigatoriedade que os jovens encaram como incentivo dado pelos familiares, principalmente pelos pais, alguns jovens durante a conversa coletiva trouxeram outras formas consideradas por eles como incentivo, que fazem parte do cotidiano e estimulam alguma situação que suscita uma atividade relacionada aos estudos.

A minha mãe gostava muito de ler e meio que ela passou isso para mim, essa parte de português e literatura e agora ela faz na USP licenciatura em ciências e aí ela traz algumas coisas, compartilha as experiências que ela tem (Luan, p.12).

Minha mãe também me ensina a fazer muita tarefa, agora que não tem nem como mais, mas ela me orienta ou ela indica um livro bom, “Ah Karla você viu que vai sair tal concurso”, sabe me incentiva a fazer sempre alguma coisa (Karla, p.12).

Quando propusemos a discussão sobre a relação família - escola, o incentivo ou não da primeira instituição com a segunda, além das expectativas criadas, apareceu como “família” principalmente a figura da mãe e, em alguns momentos, a do pai. Só quando questionados sobre algum outro familiar, os jovens comentaram sobre as formas de incentivo deles:

Bom minha madrinha eu sou quase como outra filha dela, outra não, única, minha madrinha é minha tia, eu sou a única sobrinha, ela não tem filhos e é minha madrinha. Então não pressiona, mas tem grande expectativa em cima de mim, sempre me apoiou, é a pessoa que eu mais me espelho (Alana, p.11).

Minha vó, eu converso muito com minha vó, acho que ela é mais amiga do que minha mãe, minha vó me apoia pra caramba “vó, vou fazer artes cênicas” e ela “tudo bem, vai” e pesquisa faculdade junto comigo, super se interessa no assunto. É um apoio bem diferente do que por parte dos meus pais é mais um interesse de que eu esteja feliz e curtindo o que estou fazendo do que ganhar dinheiro e ser bem sucedida (Janaína, p.11).

O incentivo familiar perpassa pela expectativa que os pais têm em relação à escola em que seus filhos estudam e à educação como um todo; a família de modo geral, ocupa importante papel na vida do jovem e influencia na maneira como ele vê a escola e seu processo de escolarização, trazendo a importância dessa relação, mesmo quando esse espaço de significados e sentidos evidencia as desigualdades e oportunidades limitadas, que marcam profundamente os grupos de jovens brasileiros e, que ao mesmo tempo, constitui espaço de reflexão e lutas por direitos dos jovens e familiares (DOS SANTOS; NASCIMENTO; MENEZES, 2012).

A relação entre a escola e a família é, sobretudo nos dias de hoje, uma das questões discutidas por pesquisadores e/ou gestores dos sistemas e unidades de ensino, com a intensificação das interações entre a família e a escola e a ampla visibilidade social desse fato. Há um crescente interesse pelo estudo das relações entre a família e a escola devido,

além de sua importância para a educação e para o desenvolvimento humano, à necessidade da implementação de pesquisas que levem em conta as inter-relações entre os dois contextos (NOGUEIRA, 2006; SETTON, 2002; FARIA FILHO, 2000).

Escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades, não sendo possível colocá-las como instituições completamente independentes, porém, existem fronteiras institucionais; o domínio do objeto que as sustenta como instituições são delimitadas. Desta forma, entende-se que, apesar de a escola e a família serem agências socializadoras distintas, as mesmas apresentam aspectos comuns e divergentes: compartilham a tarefa de preparar os sujeitos para a vida socioeconômica e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Em outras palavras:

A escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita. De acordo com Saviani (2005), a escola se relaciona com a ciência e não com o senso comum, e existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos (bases) desse saber (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

O que significa é que a instituição escolar deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo educando. Atualmente, existe um discurso da escola em afirmar a necessidade de se observar a família para compreender a criança e o jovem, além de obter a continuidade das ações desses dois agentes educacionais e o meio para que esses ideais aconteçam, necessitando de um permanente diálogo com os pais (NOGUEIRA, 2006).

A forma como as escolas e os processos de escolarização vêm se constituindo, as legislações de extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do acesso ao ensino, a complexificação das redes escolares e a diversificação dos perfis dos estabelecimentos de ensino, as mudanças internas nos currículos, nos princípios e métodos pedagógicos faz com que todo o funcionamento das instituições escolares passe a influenciar intensamente o dia a dia das famílias.

Além disso, a tendência atual da escola, para além de suas funções tradicionais de desenvolvimento sistemático de disciplinas, chama para si certa parcela de responsabilidade pelo bem-estar e pelo desenvolvimento emocional do educando com certa “invasão” pela escola do território afetivo da família.

Assim, sob o argumento da necessidade de se conhecer o aluno e a ele ajustar a ação pedagógica, o coletivo de educadores da escola (professores, orientadores e outros) busca hoje ativamente e detém efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc. (NOGUEIRA, 2006, p.163).

É a partir dessa linha tênue entre o que é função da escola e o que é a função da família enquanto agentes socializadores e educadores, que hora se confundem e se entrelaçam, e hora se distanciam e se opõem, além das expectativas criadas pelas famílias em torno das escolas começaram a se perder nas demandas atribuídas, como traz a jovem no trecho a seguir:

A expectativa em relação à escola é que ela me ensine. Não que minha mãe entregue tudo na mão da escola, mas eu penso assim que a escola está influenciando na formação do ser muito mais do que deveria, então, os alunos têm os valores da escola e não dos pais, porque passam muito tempo lá, se eu quiser ir todo dia vai ter coisa para fazer todo dia de manhã e a tarde, a gente passa muito tempo lá, então os pais estão trabalhando. A expectativa é que a escola cuide, não deixe você sair, nem nada do tipo, nem fazer bagunça, que te disciplinem, minha mãe fica muito brava se a escola ligar para ela e falar que eu estou com problema de disciplina, ela não vai ficar brava com a escola, mas o que eu percebo no geral é que os pais deixam isso para a escola, “educa meu filho”, que não é só a parte da educação apostilada e de livros que é mais para parte da educação moral também. Tudo na mão da escola agora (Janaína, p.11).

A persistência na frequência e continuidade na escola e as escolhas pelos caminhos a se percorrer, estão um tanto centralizadas na família devido ao posicionamento dos jovens em querer ajudá-las, pois, quando questionamos: “Você acha que a escola prepara/ajuda, você futuramente para conseguir cuidar de si e da família”, temos que 76,9% responderam “sim” e 23,1% responderam “não”.

Nesse sentido, a família atual e futura, também se coloca como uma instância significativa para a compreensão e para a construção dos projetos de vida dos jovens, nos quais ocupa um lugar central na motivação para sua formulação. Os jovens percebem certa obrigação em relação à família, mas também na dimensão moral de uma retribuição aos pais pelo que já receberam até então. Nessa direção, a família – e nela principalmente a

mãe – aparece como uma figura central na possibilidade e na obrigação que os jovens têm de um dia retribuir pelo que fizeram a eles (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Ao discorrermos sobre a retribuição esperada pelos familiares, podemos dizer que ela se dá a partir do âmbito financeiro, para obter melhores condições econômicas e, assim, uma melhor qualidade de vida, principalmente quando se trata dos alunos das classes mais pobres. A necessidade de finalizar a Educação Básica é tida como uma forma de realização das situações acima.

Logo que apresentamos a seguinte pergunta: “*Você vai à escola para ter melhores condições de vida do que a dos seus pais/responsáveis?*” e assim, conseqüentemente ajudar sua família, obtivemos 88,8% de alunos que respondeu “sim” e 11,2% “não”, a ida à escola não se relaciona com a obtenção de melhores condições que os pais.

Já para a pergunta “*Você acha que a escola possibilita que se alcance melhores lugares na vida?*”, 93,7% assinalaram “sim” e 6,3% “não”.

Podemos perceber que a maioria dos jovens visa uma melhor qualidade de vida e isso se relaciona diretamente com a frequência à escola e aos sentidos atribuídos a ela, entendidos aqui como a possibilidade de melhorar de vida, principalmente, financeiramente. Como nos depoimentos das duas alunas:

Obter bens né. Eu pelo menos penso assim, no futuro dos meus filhos né, dar para eles o que eu não tive, nem meus pais (Karla, p.4).

É, eles buscam porque assim, muitos pais não tiveram formação superior, então eles trabalham mais braçal mesmo, menos remuneração então eles veem nisso um problema né, o pessoal se preocupa com dinheiro principalmente e menos com o resto, eles não veem que muita gente ali os pais não tiveram condições de dar muita coisa, mas deram outras coisas né, ninguém vê isso. Acho que as melhores condições seriam financeiras mesmo (Alana, p.3).

3.3.2. Os sentidos atrelados ao futuro

Para terem a possibilidade de melhorar financeiramente, se comparados aos pais e/ou responsável e assim, ter melhor qualidade de vida, temos prioritariamente a necessidade da conquista de um bom trabalho. Se relacionarmos com a escola, temos a seguinte questão “*Você vai à escola por que acha importante para conseguir um trabalho*

futuramente?”, obtivemos que 97,3% dos alunos participantes assinalaram “sim”, é 2,7% assinalaram “não”. Sendo essa questão a 2ª opção dentre as três mais importantes apontadas pelos jovens (Figura 2, p.55).

Consideramos aqui, que o trabalho futuro colocado pelos jovens nos questionários e nas conversas coletivas, representa o trabalho que terão a partir da inserção e conclusão do Ensino Superior, pois obtivemos que 93,8% dos jovens assinalaram “sim” para a questão “*Vai à escola para tentar entrar na faculdade/ensino superior?*”. Sendo que essa foi a 1ª opção dos jovens dentre as três mais importantes (Figura 2, p.55).

Os jovens consideram a escola um suporte para enfrentar os embates e obstáculos e nela depositam confiança, expectativas, sonhos e esperanças com relação à execução de seus projetos de vida, e que apesar de todas as dificuldades que os jovens vivenciam nesse contexto, a escola é vista como um instrumento importante para tornar realidade seus projetos, fazendo com que os alunos permaneçam nela.

Então, os jovens, independentemente da classe social ou o tipo de escola em que estudam, seja pública ou privada, trazem como principal sentido à ida e permanência na escola, a possibilidade de darem continuidade aos estudos após a finalização da Educação Básica, sendo esta continuidade ofertada pelo Ensino Superior. Talvez os jovens saibam que o diploma do Ensino Médio não mais garante um bom trabalho e vejam na universidade a oportunidade de ascensão social e posteriormente a obtenção de um bom emprego.

Como apontamos inicialmente no trabalho, temos que desde a origem do Ensino Médio apresentaram-se contradições que permanecem na atualidade, a dualidade estrutural é antiga e ainda persiste, sendo a escola de formação humana para os dirigentes e escola profissional para os mais pobres, com o intuito de prepará-los para o trabalho, porém, a partir dos dados, temos que, apesar da construção e as proposições das escolas se direcionarem nesse sentido dicotômico, a vontade e o interesse dos jovens não demonstram essa diferenciação. Os jovens das escolas públicas e particulares querem chegar ao Ensino Superior, porém as condições para que isso aconteça são bastante desiguais.

É importante frisar as discordâncias e contraposições quando se trata do Ensino Médio, pois estas atingem a própria definição do estatuto teórico-pedagógico, pois uns defendem uma formação humanista e científica única para todos; outros uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o Ensino Médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros, finalmente, defendem o Ensino Médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional (NOSELLA, 2009).

Saviani (1997) defende o pressuposto de que a educação hoje já não pode mais conduzir-se como acadêmica ou profissionalizante, já que desta forma estaria formando o homem parcial e limitado, dado que a revolução técnico-científica supera as especializações convencionais, exigindo pessoas com aprofundada cultura geral e tecnológica, com capacidade para dominar processos produtivos complexos. Para atender a esta demanda, as escolas devem ser de um tipo único e assegurar os conhecimentos indispensáveis ao entendimento do homem em todas as suas dimensões.

Segundo Castro (2008), preparar para o trabalho pode levar a duas vertentes totalmente distintas. A mais óbvia é a formação profissional e isso requer entrar em outro mundo, distante do mundo da escola e não apenas diferente, mas com práticas e valores incompatíveis. Pelo menos em tese, o objetivo seria ensinar a fazer, preparando para tarefas bem definidas do mundo real, através da prática, do conhecimento voltado para a aplicação concreta. Para que funcione bem, a preparação requer proximidade com as empresas e negócios.

E há também a enorme vertente dos que vão diretamente para o mercado de trabalho, apenas com o que aprenderam no Ensino Médio, é correto dizer que se devem ensinar coisas práticas, no entanto isso não é o mesmo que ensinar uma profissão. De fato, ensinar uma profissão requer a criação de um ambiente onde as atividades profissionais e os valores possam ter força. Ordem, limpeza, perfeição no gesto são valores do trabalho muito distantes daqueles que permeiam as escolas acadêmicas, ou seja, “não se ensina profissão em um cantinho da escola” (CASTRO, 2008, p.116).

É fato que o papel da escola também é ensinar boas teorias, mas para que funcione, é preciso que o aprendizado não apenas seja prático, mas que seja intenso e que, de verdade, o aluno domine com intimidade o que está sendo aprendido. O dilema é que, para entrar no Ensino Superior, o aluno é bombardeado por conhecimentos, com pouco tempo para aprender com a profundidade necessária. Quer dizer, “o ensino acadêmico para o mundo do vestibular é diferente do ensino, também acadêmico, para o mundo real. Somem-se a isso as diferenças de aptidão de cada aluno para as disciplinas mais acadêmicas e abstratas” (CASTRO, 2008, p.116).

A partir dos resultados, podemos perceber que o sentido atribuído à escola vai a favor da entrada no Ensino Superior, independente da classe social e tipo de escola em que se encontram, a demanda é a mesma, mesmo sabendo que a escola talvez não contribua para a concretização desse objetivo, existe certo anseio por essa realização e assim consideram e criam tal sentido para a permanência na escola.

Os alunos, docentes e pais vivenciam um cenário paradoxal, ou seja, lançam para o futuro o sentido do ensino no presente enquanto se encontram inseridos em uma sociedade cuja cultura é aquela que incentiva homens e mulheres a não planejar ou esperar, mas a viver o aqui e agora das oportunidades de fruição prazerosa (COSTA, 2004).

Como já trouxemos anteriormente, para Bauman (1998), a pós-modernidade significa um tempo de incertezas, ao lado, de uma cultura pós-moderna onde as instituições sociais, como escola, por exemplo, já não conseguem auxiliar o indivíduo satisfatoriamente na construção de suas identidades, bem como no planejamento de seus projetos de vida. Isso se dá pelo consumismo que pode nos fornecer indícios importantes do que está por detrás dos dilemas vividos nas escolas, principalmente no que se refere à “crise” de sentido do Ensino Médio.

Bauman (2008) contribui com a defesa de que, em uma sociedade de consumidores, os jovens são incentivados a obterem comportamentos relacionados à permanência em circuitos móveis e eventuais de compra de coisas, sendo que o que foi adquirido ontem pode já estar defasado no dia seguinte. Afinal, manter-se constantemente em movimento e, principalmente, mostrar-se capaz de viver de tal modo sem dificuldades, tem ocupado o lugar antes habitado pela permanência e estabilidade, uma vez que a solidez ou a durabilidade em longo prazo dos objetos agregavam valor social a seus possuidores e não sua insaciável substituição. Nas palavras de Bauman:

A instabilidade dos desejos e a insaciabilidade das necessidades, assim como a resultante tendência ao consumo instantâneo e à remoção, também instantânea, de seus objetos, harmonizam-se bem com a nova liquidez do ambiente em que as atividades existenciais foram inscritas e tendem a ser conduzidas no futuro previsível. Um ambiente líquido-moderno é inóspito ao planejamento, investimento e armazenamento de longo prazo (BAUMAN, 2008, p. 45).

Neste cenário, não seria exagerado afirmar que a capacidade dos sujeitos jovens e adolescentes elaborarem percursos estudantis de longo prazo tem sido permeada pelos apelos imediatistas dos discursos televisivos e publicitárias que convidam os indivíduos contemporâneos ao encanto consumista, ou melhor, ao desempenho de um papel social que privilegia a satisfação instantânea em detrimento do adiamento/postergação dos desejos (OLIVEIRA; TOMAZETTI, 2012).

As mudanças no mundo do trabalho interferem diretamente nesse processo de mercantilização da educação, afinal, a lógica de formar para o trabalho está presente desde as finalidades da educação brasileira em documentos oficiais (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Propostas Curriculares) até a internalização pelos indivíduos das necessidades e valores da sociedade capitalista, esta última fortemente marcada pela nova reorganização da produção (MENDONÇA, 2011).

Para Mendonça (2011), formar para o trabalho implica enfrentar um processo extremamente contraditório, por um lado, a intensificação do uso das tecnologias, com o objetivo de limitar o trabalho vivo, ou seja, o trabalhador; por outro, também consequência da questão anterior, o aumento cada vez maior do desemprego estrutural e da informalidade das relações trabalhistas. “Como fica a escola, se seu objetivo central já se vê prejudicado diretamente pela realidade? Essa contradição, vivenciada cotidianamente, produz um desencontro entre a finalidade da escola e o mundo do trabalho” (MENDONÇA, 2011, p.354).

Quando expusemos os resultados para os jovens que participaram da conversa coletiva, alguns relatos aparecem no sentido de apontar uma perspectiva que vai além das relações materiais de produção, e que ainda não foram assimiladas pela escola, que tenha como principal diretriz um projeto educacional na qual a emancipação humana é primeiramente considerada.

[...] bom, hoje em dia, é claro, você vai ter que sobreviver, ninguém vai conseguir sem ter um trabalho no futuro, não vai poder sei lá, como praticar o ócio sem um trabalho, todo mundo vai ter que trabalhar e ganhar dinheiro, mas me incomoda serem esses três principais motivos para pessoas irem para escola, não ter nada para a vida da pessoa para ela querer aprender, descobrir (Luan, p.3).

Pode-se dizer que a relação com o futuro também vem em paralelo a esse consumismo colocado, pois o fato de estudar para ter bons empregos e melhores condições financeiras está estritamente ligando com os valores da compra e a possibilidade de manter ou adquirir status na sociedade.

Ao estabelecermos uma relação um pouco mais aprofundada com esses atores do Ensino Médio, pode ser que os motivos que os levam a estar no espaço escolar sejam muito mais do que a busca pela qualificação para o trabalho ou inserção no Ensino Superior. A escola também é vista como um espaço de sociabilidade, de possibilidades de

contatos sociais, de divertimento e a possibilidade de aprender coisas novas, como uma forma de ressignificar e valorizar esse território de aprendizagens, como veremos no próximo item.

Eu acho que a questão da faculdade para mim é aprender mais, é continuar aprendendo, por isso a faculdade para mim é tão importante (Alana, p.4).

A escola ao se expandir em busca de sua universalização surge ainda como um espaço de intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, um caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens que possibilitaria sua interação no Ensino Superior e/ou no mundo do trabalho. É inegável que os caminhos e contornos para entrada na vida adulta se diversificam, tornam-se mais complexos e menos lineares. Assim, o modo como os jovens vivem essa etapa de vida e sua relação com a escola, se altera e oscila, uma vez que a escolaridade já não se afigura mais como elemento garantidor da continuidade dos estudos e mesmo da entrada no mundo do trabalho.

3.3.3. Os sentidos dados para o presente

Para a possível entrada no Ensino Superior e posteriormente obter um bom trabalho e a conquista de melhores condições financeiras, é essencial a busca pelo aprendizado, que envolve diretamente os professores e as disciplinas oferecidas. Os dados utilizados para a construção desse momento se referem às possibilidades de sentidos atribuídos à escola, que se relacionam com o presente, ou seja, aqueles que são significativos ou não no momento em que estão na escola e o que ela pode proporcionar no dia a dia, a curto prazo, e não relevar só o sentido do futuro, mas do presente..

Em relação ao aprendizado, temos que 90,9% dos alunos acessados responderam “sim” e 9,1% “não” para a questão “*Você vai à escola por que gosta de aprender?*”. No modelo de escola que vivenciamos, seja pública ou particular, o modo de aprendizagem estabelecido se dá pela divisão em disciplinas, com isso para a pergunta “*Você vai por que se interessa por alguma disciplina?*”, obtivemos que 89,4% responderam que “sim” e 20,2% “não”. No que tange aos principais atores da educação formal, as respostas para a pergunta “*Você vai à escola por que gosta dos professores?*”, foram de 44,2% de afirmações e de 55,8% negativos.

Quando nos referimos à questão do aprendizado e o sentido atribuído para essa prática, consideramos o aprendizado mais sistemático, seguido por apostilas, além da ideia de um currículo com conteúdos obrigatórios, fragmentados e divididos em conteúdos programáticos, com uma carga horaria preestabelecida para todos e que são definidos principalmente, com foco nos exames de vestibulares e/ou mais atualmente o ENEM e que, muitas vezes, desconsideram a realidade dos jovens estudantes.

Por outro lado percebe-se uma disposição das pessoas em geral, e particularmente dos jovens, na vontade e no interesse em aprender. Então eles buscam, procuram situações e fatos novos, com os quais se identifiquem e que faça sentido em suas vidas, considerando a cultura científica importante, mas não suficiente, sendo necessário relacioná-la ao conhecimento de cunho popular e com os saberes que os jovens trazem para as salas.

Os jovens enfocam a questão da qualidade de ensino em relação a um conteúdo que englobe outros aportes e recursos didáticos que despertem seu interesse, indicam a importância da haver relação com seu cotidiano, tomando-se produções e conhecimentos do jovem estudante, relacionando-se o conhecimento popular com o conhecimento científico da escola, a fim de estabelecer pontes e assim contribuir para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem (DOS SANTOS; NASCIMENTO; MENEZES, 2012). Na reflexão do aluno Luan:

Hoje em dia a gente vai para escola, escuta o sinal, senta em fileira, negócio burocrático, para aprender, decorar fórmula, para um dia passar no vestibular, é uma coisa que você aprende para o vestibular e não para sua vida. A escola perdeu totalmente o sentido dela, tanto que hoje ela virou exatamente o que nega o ócio, virou negócio, virou totalmente ao contrário. Assim, quando pergunta para um professor, “aonde isso vai se encaixar na minha vida?”, pode ser uma super equação, você não vai usar aquela super equação para atravessar o sinal na rua, não, você não vai usar aquilo na sua vida, só que a escola não ensina mais o prazer da descoberta, você quer aprender, a escola na verdade faz você perder isso quando entra lá (p.2).

A escola é o espaço singular para as mediações, que visam à socialização dos conhecimentos, a partir de atividades pedagógicas organizadas para esse fim, em cuja condução o professor tem um papel fundamental na articulação entre esses conhecimentos e os conhecimentos dos estudantes, que atribuirão sentido pessoal a essas práticas sociais consolidadas (MENDONÇA, 2011).

Para os jovens que participaram da conversa coletiva, existe certo distanciamento de seus interesses com o que a escola oferece, eles anseiam e se interessam em aprender e continuar aprendendo continuamente:

Ah eu relaciono, pelo menos eu acho que deveria existir essa relação. Como eu disse o prazer da descoberta, porque falando assim parece bobo, mas aprender é muito mais legal do que é, você descobrir coisas novas, artes é uma coisa legal, uma coisa que acrescenta para sua formação pessoal (Luan, p.9).

Os jovens alunos visualizam a importância e consideram como principais sentidos da ida à escola a entrada na universidade e a conquista de um bom trabalho. Assim, depositam essas vontades e demandas na escola para realização desses projetos futuros, mas também, criam sentidos e significados de estarem e irem à escola diariamente e uma delas é o interesse em aprender não apenas conteúdos sistematizados e científicos.

Eu acho que o que deveria ser a alma do negócio, é que está só vendo o final do processo que é o entrar em uma faculdade e ter um curso superior, não vê o decorrer que é aprender mesmo, o saber, ter o conhecimento. Se você perguntar para uma criança da quinta série o sentido da escola ela vai falar que é entrar em uma faculdade [...] eu acho que é errado, eu acho que desde sempre é colocado na nossa cabeça que a gente tem que ir à escola para passar na faculdade e depois ir trabalhar num lugar legal, mas não é só isso. A gente tem que ir à escola para aprender, para saber da nossa história, para saber por que as coisas são como são, porque a sociedade funciona desse jeito (Janaína, p.5).

A escola é vista como uma instituição única e importante, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto do conhecimento socialmente acumulados pela sociedade. “Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos” (DAYRELL, 1996).

Para Dayrell (1996), o conhecimento escolar se torna “objeto”, “coisa” quando materializado nos programas e livros didáticos a ser transmitido, o ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado e aprender se torna assimilá-lo. Devido ao fato da ênfase dada ser centrada nos resultados que a aprendizagem proporciona, sendo valorizadas as notas e as provas, na qual a finalidade da escola se reduz ao “passar de ano”.

Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relação entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre a escola e o extraescolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem ocorre numa homogeneidade dos ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vividas. A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na óptica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado e preguiçoso) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado). A prática escolar nessa lógica desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos – alunos, professores, funcionários – que dela participam (DAYRELL, 1996, p.3).

Para Mendonça (2011), tanto os alunos quanto os professores não se identificam mais nesse espaço institucional, uns porque não “aprendem” e outros porque não conseguem “ensinar”, existe certo estranhamento desses agentes sociais com suas relações na escola perdendo assim os sentidos e significados que vão submergindo no processo pedagógico. As motivações de ambos se distanciam nas atividades, esvaziando as ações e o alcance dos objetivos que, a priori, deveriam ser comuns.

De acordo com a autora acima, a materialidade das relações sociais da escola depende diretamente do planejamento do seu trabalho pedagógico, que tenha, na mediação, no diálogo entre o mundo material e as necessidades imediatas dos sujeitos, a base para a motivação de estudantes e professores para a construção de novos sentidos e significados sociais, atendendo a suas demandas como sujeitos históricos concretos.

Essa necessidade se apresenta como uma exigência para a escola hoje, pois sem a mudança na direção do trabalho nela realizado, com a participação consciente, com intencionalidade de estudantes e professores, não ocorrerá a superação desse problema.

[...] Hoje, a escola não está em sua função ativa na perspectiva anunciada, muito menos naquela em que se pauta na emancipação humana. Há produção de sentidos, porém com conteúdos distantes de uma formação que realmente desenvolva as capacidades humanizadoras dos sujeitos históricos, que os torne capazes de desenvolver uma percepção adequada do meio a sua volta e de, conscientemente, nele agir para transformá-lo e, com isso, transformar-se (MENDONÇA, 2011, p.352).

[...] é o conhecimento, pelo conhecimento que o resto vem de bônus na sua vida, se for uma pessoa que aprendeu coisas legais, ideias legais, que tem um conhecimento grande sobre as coisas, acaba ganhando conhecimento grande sobre a vida, consegue falar de muitas coisas, consegue ter ideias de muitas coisas, pensar em muitas coisas. Acho que o entrar na faculdade e ter um bom emprego é só uma consequência que vem quase de graça se você tiver um bom conhecimento, uma bagagem (Janaína, p.14).

Percebemos que o jovem aluno não faz, pelo distanciamento, a ponte do conhecimento que adquire no dia a dia com o conhecimento conduzido na escola, há certa dicotomia entre o mundo significativo do estudante e o processo de ensino aprendizagem na escola. Como a escola parece ignorar que a construção do saber passa pela relação da educação com a vida e instrução pela cultura, o estudante perde a visão da sua construção social e cultural (NAVARRO, 2005, p.94).

Eu acho que eles podiam bolar um conteúdo menos mecânico, um conteúdo, tipo, focasse mais na gente mesmo, mais no que nos cerca, mais daquilo que é importante para gente, para a gente aprender e conseguir viver bem depois, uma vida razoável enquanto pessoa, não enquanto indivíduo financeiramente, mas como pessoa mesmo, para a gente aprender mais da questão do que aconteceu para a gente chegar até aqui, do mundo que nos cerca (Alana, p.7).

É importante compreender que os jovens estudantes pedem por uma escola que estabeleça uma ligação entre a razão e a realidade, capaz de refletir sobre o significado do conhecimento e a forma como ele está sendo assimilado pelos estudantes, com captação do conteúdo da vida real e criando relações novas no espaço da escola, motivando o estudante para concepções emancipatórias sobre o mundo, o trabalho, as relações sociais, enfim, sobre a vida. “Não interessa a uma sociedade capitalista a educação unilateral e politécnica⁹, mas a educação passiva. A escola fica, assim, presa a horários e normas e não mexe na estrutura do essencial” (NAVARRO, 2005, p.59).

⁹ A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, sempre com a tentativa de assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia(CIAVATTA,2005).

Além do não estreitamento da educação com a realidade, a preocupação da escola, e particularmente dos professores (não apenas os responsabilizando por isso e levando em consideração todas as questões relacionadas ao trabalho do professor) tem sido o cumprimento dos programas, nem sempre adequados à realidade, e que os torna repetitivos e desinteressantes:

Até a forma de ensinar, o formato da aula; “vou passar tudo na lousa, agora eu vou explicar, vocês copiam e agora exercício” é sempre o mesmo mecanismo que não muda nunca e nunca tem coisa nova, você sabe exatamente o que vai acontecer (Janaína, p.10).

Ah uma vez a gente chegou na professora que é coordenadora da sala e falamos que a gente queria fazer uma aula diferente, que é chato ficar aqui sentado copiando e tal, aí a gente deu a ideia de ter uma aula ao ar livre, sentar, conversar, discutir sobre a matéria. Acho que isso é mais legal do que você ter que chegar às 7 horas da manhã sentar e ficar até às 9h30, aí tem intervalo, aí volta, 9h50 e fica até meio 12h 15 e não tem uma linha e raciocínio para seguir, é só copiar, copiar, copiar (Gisele, p.8).

O papel do professor entra aqui de forma bastante importante em relação ao aprendizado e aos sentidos atribuídos à escola, quando nos referimos à questão colocada acima, em relação à ida à escola por gostarem dos professores, na conversa coletiva nesse momento os alunos se agitaram ao mencionamos o resultado, para a aluna Gisele houve uma surpresa em relação a esse dado:

É um número até estranho, 44% sim? Acho que tem gente mentindo aí hein (p. 3).

Justificam pelo distanciamento dos professores em relação a eles, porém a importância e o reconhecimento essencial que eles veem nesse profissional como alguém que pode mudar a condição em que a escola se encontra, além de compreenderem toda a situação de trabalho, o desânimo e a falta de incentivo desses profissionais, os alunos também valorizam aqueles que tentam outros mecanismos e novos formatos de aulas, mas que são diariamente cobrados pelo conteúdo obrigatório:

Na minha escola pelo menos a minha professora de sociais, que a gente tem sociais misturado, não é nem filosofia, nem sociologia e

nem geopolítica, é tudo uma professora só, ela é uma boa professora, tenta formar um indivíduo ético e não está nem aí para o conteúdo do vestibular o que torna as aulas dela muito interessantes, mas tem um pouco daquilo, que até certo ponto ela consegue passar o que é interessante para gente, mas ela sempre tem que cortar aquilo e voltar para o conteúdo, porque ela tem que terminar o conteúdo, então, mesmo a gente sendo privilegiado a gente não aprende tudo que deveria aprender como cidadão (Alana, p.7).

Existe certo estranhamento do professor em relação ao ambiente escolar e aos jovens atuais, isso faz com que percam o controle sobre o trabalho, trazendo mudanças tanto em sua objetivação na escola, como na sua formação, fazendo vir à tona conflitos que se tornam obstáculos na realização de seu trabalho. As transformações em decorrência da universalização da escola e com entrada de alunos heterogêneos com demandas diversas têm gerado certo conflito entre alunos e professores, já que os primeiros não conseguem se reconhecer nessa escola que não foi pensada para eles, e os professores não estão preparados para lidar com esse novo público (SILVINO, 2009).

Existem também aqueles que consideram o professor como alguém que incentiva seus projetos não apenas com relação aos estudos, mas também aos seus planos de vida de uma maneira geral. Acreditam que o professor é como um orientador, aquele que dá conselhos e informações.

Eu não tenho o que reclamar não, meus professores são bons. Eles compreendem a gente, eu trabalho a tarde e estudo a noite, às vezes eu estou muito quebrada, cansada “nossa tá quebrada hoje hein Karla”, “Ah eu tô”, eles compreendem, dão um prazo maior se tiver que entregar trabalho para nota, eles favorecem a gente [...] aí poucas pessoas falaram que não iam fazer o ENEM, e quem não tivesse feito o professor ia orientar a fazer e mostrar aquelas apostilas para estudar, de atualidades, o que pode cair ou não (Karla, p.3).

Os jovens têm objetivos em relação ao seu futuro, seja o trabalho ou entrada no Ensino Superior e conseqüentemente associam a realização destes com a escola e seu processo dentro dela. Porém criam significados importantes para irem e permanecerem nessa instituição e, assim, chegarem ao seu objetivo final. Conferem sentidos positivos ao ato de aprender, com isso podemos considerar que visualizam no Ensino Superior a

continuidade dos estudos e valorizam nesse nível de ensino a possibilidade de aprenderem coisas novas, pois não demonstram interesse às disciplinas curriculares e os conteúdos mais sistemáticos do Ensino Médio, a criticam a forma como ela é dada no modelo da escola em que estão:

Passar no vestibular é a questão geral, é a minha também, mas não é em primeiro lugar eu vou porque eu quero aprender realmente, mas que muitas vezes eu acabo não aprendendo, eu vou porque eu quero aprender uma coisa nova, uma coisa diferente, mas aí você vê que tem muito professor que este alienado naquele conteúdo, naquela coisa assim, ele chega faz o trabalho dele e vai embora, ele não está interessado em ensinar e passar coisas novas e aí você acaba se preocupando mais com o resto mesmo “como eu vou fazer para passar no vestibular agora e tal”, eu acho que em primeiro lugar para mim seria buscar novos conhecimentos e em segundo passar no vestibular. Acho que como meu objetivo é aprender coisas novas, é conhecer coisas novas a escola fica um pouco a desejar nessa parte e o dia se torna maçante, eu acabo extravasando às vezes batendo papo com o pessoal, mas a parte que seria interessante mesmo, pelo que eu acordo cedo e vou para lá não recebo de volta. A questão da faculdade para mim é aprender mais, é continuar aprendendo, por isso a faculdade para mim é tão importante (Alana, p.3).

Além da busca pelo trabalho a partir do Ensino Superior, a busca por melhores condições de vida e um lugar para aprender, como vimos anteriormente, a escola também é vista como um espaço de sociabilidade, de possibilidades de contatos sociais, de divertimento e de convívio. Podemos pensar nessa sociabilidade com a questão “Você vai para fazer amigos?” para a qual 72,6% dos jovens responderam que “sim” e 27,4% responderam “não”.

Sabemos da importância do grupo de amigos para os jovens, o valor das turmas com suas particularidades, por criarem seus próprios códigos e rituais. Eles interagem, criam redes, teias de socialização e buscam firmar identidade e demarcar território (MENEZES; ARCOVERDE; LIBERDI, 2008). Dessa forma, é compreensível que desejem estabelecer relações, principalmente com seus semelhantes, para simples descontração e conversas casuais.

Para os alunos, a escola é um ambiente com bastante valor e que proporciona e visa à ampliação de seu repertório de sociabilidades, em que os vínculos socioafetivos com seus pares e demais membros da escola encontram espaço para serem desenvolvidos (SANTOS,

et al, 2012). Apesar de todas as dificuldades acima descritas, os jovens consideram que existe clima favorável, espaço e atividades que estimulam as relações interpessoais.

Não obstante, quando perguntamos “*Você vai à escola para se divertir? Como uma forma de lazer?*”, 30% responderam “sim”, “*Você vai à escola por que seus amigos vão?*”, 27,2% responderam “sim”, “*Você vai por que gosta do intervalo?*” 19,3% responderam “sim”, “*Você vai à escola para paquerar?*”, 16,7% responderam “sim” e “*Você vai para encontrar seu namorado (a)?*” apenas 7,2% responderam “sim”.

Ao pensarmos sobre estes dados podemos considerar algumas hipóteses. A primeira é que os jovens não consideram a escola como um espaço aonde vão para exercer esse tipo de socialização, mais fortemente no Ensino Médio, onde valorizam menos esse princípio do que no Ensino Fundamental, por exemplo, além de existir uma imposição social de que a escola no terceiro ano do Ensino Médio não serve para isso, e sim para os objetivos aqui colocados para o futuro, a entrada no Ensino Superior, seja a obtenção de um trabalho de qualidade.

Podemos considerar também que os jovens ao responderem o questionário reproduzem o que a sociedade cria de sentidos e significados e expectativas para a escola, em relação aos jovens do último ano da Educação Básica, por isso, respondem sem se questionar muito sobre o sentido que eles realmente atribuem à escola, ou respondem pensando no que a sociedade ou a escola gostaria, que eles respondessem.

Outra hipótese é de que a própria escola não percebe a sua importância como espaço de sociabilidade. Ao não explorar os espaços escolares, os estudantes ficam restritos à sala de aula, e o espaço da escola se transforma em objeto de controle. Segundo Garrano e Peregrino:

No espaço já fragmentado da escola, a circulação deve ser reduzida. As idas ao banheiro, confinadas aos tempos exíguos dos intervalos; o recreio em espaços definidos; as entradas e saídas de alunos observados. As escolas, assim constituídas, se configuram como espaços de contenção física e simbólica de jovens (CARRANO, PEREGRINO, 2003, p.20).

Marcados por um cotidiano denso, os jovens transformam o ambiente da escola em espaços agradáveis, onde há lugar para o namoro, encontro com os amigos e conversas, recriando esses espaços nos interstícios da organização escolar, entre uma aula e outra, nas ausências dos professores; contudo, não consideram essas relações como sentidos que

atribuem ao fato de irem à escola, mas acabam aproveitado e se beneficiando com essas oportunidades.

Para Dayrell (2007), a relação dos jovens com suas comunidades pode ser vista 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.

A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, no intervalo entre as “obrigações”, o ir e vir da escola ou do trabalho, nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Também no interior das instituições como a escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, 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). Seja isso consciente ou não.

Para Esteves (2005), quando se trata do papel social da escola, temos um aspecto que diz respeito à premissa de que, embora prioritária, a atribuição de preparar os indivíduos para o trabalho e para a chamada prática social, ou seja, o saber acumulado pelo ser humano através de sua história, não representa o amplo conjunto de ideias atribuído à instituição escolar.

Como já visto pelos estudiosos e teóricos, a expectativa em torno da escola é muito mais ampla, cujo desenho retrata uma instituição verdadeiramente polivalente, capaz, em tese, de ocupar uma série de diferentes espaços no contexto social, seja no suprimento, seja no oferecimento de oportunidades para que esses jovens alcancem seus objetivos (ESTEVES, 2005). Porém, não é essa perspectiva, de forma imediata, que trazem os jovens, como vimos, através dos dados dos questionários e da conversa coletiva.

3.3.4. Sentidos para uma formação mais ampla

Refletir sobre o papel social da escola a partir da ótica das juventudes é, sem dúvida, uma tarefa difícil, visto que abarca, dentre outras características, desde noções socialmente construídas e confirmadas ao longo da história, até outras que encontram um melhor significado no campo dos desejos individuais, implicando diretamente, portanto, a observação ou o atendimento de anseios específicos.

Assim, não se trata mais de manter a escola como um local apenas do conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de idealizar e oferecer uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro, a solidariedade entre as pessoas e a formação humana.

Apresentamos para os alunos a seguinte pergunta “*Você acha que a escola forma você como ser humano*”? Obtivemos a resposta “sim” em 70% e “não” em 30% do total. Outra questão apresentada foi: “*Você acredita que a escola é um espaço para o desenvolvimento da autonomia?*”, com 72,6% de “sim” e 27,4% de “não”. Para a jovem Janaína:

A escola é uma grande alavanca, porque sem ela acho que muita gente também não iria atrás, porque você vê um negócio lá interessante de história você acha legal e eu vou lá pesquisar mais sobre isso, alguns tem essa vontade, eu acho que ela é uma base e que é mais interessado, tem mais interesses vai procurar mais, acho que é uma alavanca, um mecanismo de início para você começar a pensar sozinho. Em casa, tem os pais em cima dando as ideias deles. Na escola normalmente ensina os pontos, mesmo que ela ainda tenda para um lado você ainda tem a possibilidade de pensar sozinho, de pensar diferente (p.6).

Apesar dos jovens acreditarem que a escola exerce um papel importante para formação como ser humano e para o desenvolvimento da autonomia, temos como perspectiva contribuir para formulação de uma concepção de uma escola unitária, que tenha como horizonte a formação de um ser humano omnilateral, uma formação que possibilite a todos os seres humanos a se apropriarem do que foi produzido ao longo da história da humanidade, de modo que cada indivíduo em particular possa objetivar-se enquanto um ser humano pleno, histórico e social (MOURA, 2013).

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982, p.121).

Para as questões “*Você acredita que a escola forma você para ser um bom cidadão?*” e “*Você acredita que a escola é um local de desenvolvimento para uma convivência em sociedade?*”, foram 79,5% de “sim” e 20,5% de “não” para a primeira e 92,7% de “sim” e 7,3% de “não” para a segunda.

Para Gramsci (1982), na proposta da escola unitária, a última fase da Educação Básica, deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas etc.).

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem continuar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um privilégio da universidade ou ser deixado apenas ao acaso da vida prática, portanto esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser “uma escola criadora” (GRAMSCI, 1982, p.65).

Convivendo com um monte de gente que tem criação diferente da sua e que vai ser na sua vida, em um emprego vai conviver com pessoas que são diferentes de você, que pensam diferente de você, então seus pais não vão estar lá, acho que é uma prévia do que a gente vai viver em sociedade sim, aí fica meio tenso se a gente acha que é um tédio ir para a escola o que vai ser a vida então né? (Alana, p.13).

Com a especificidade e segregação da escola, percebemos que as competências gerais acabam se realizando em um campo profissional específico, de maneira que parece que não se misturam a discussão entre formação geral e formação técnica, sendo imprescindível destacar a necessidade de um equilíbrio entre as duas formações, visto que o jovem deve ser preparado durante a escolarização básica para assumir os múltiplos papéis que o esperam, pois, ao mesmo tempo em que é estudante, é também, filho, irmão, cidadão etc. (KRAWCZYK, 2011).

Outra pergunta importante feita para os jovens foi “*Você acha que a escola é importante por que ajuda você ter uma opinião crítica sobre as coisas?*”, sendo que 84,1%

dos jovens respondem “sim” e 15,9% responderam “não” à essa questão. Na conversa coletiva, os alunos não concordaram com os dados obtidos nos questionários justificando;

Se eu tivesse que ocorrer uma mudança social a educação seria basicamente a chave, mas a escola de hoje eu acredito que ela não cria indivíduos críticos, por exemplo, a própria situação é muito mais você passar pela escola e conseguir um emprego no futuro do que você questionar sua posição social, também isso não seria interessante para quem comanda formar “revolucionarizinhos” na escola, pessoas autocríticas e eu acredito que a escola segue bem esse modelo, ela não cria indivíduos críticos ela simplesmente deixa o indivíduo na posição social que está, não cria cientistas, não cria artistas, na verdade tem uma banalização com essa parte, filósofos muito menos (Luan, p. 5).

Ela te dá a falsa sensação de que está te tornando um ser crítico “você está sendo um cidadão, está tendo um ensino de qualidade, está sendo crítico, você vai conseguir”. Acho que é uma falsa opinião crítica, não é muito bem a verdade. “A escola é saber, é conhecimento” e todo mundo fala isso desde sempre, mas não, a escola ela te modela para falar e agir do jeito que eles acham que está certo. Então, não é uma opinião crítica, é o que eles acham, é essa falsa ideia de que a escola é saber. Eu acho que não. (Janaína, p.12).

Cabe à escola formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus deveres e direitos, capazes de compreender a realidade em que vivem, preparados para participar da vida econômica, social, cultural e política do país, a partir de uma base unitária de formação, na perspectiva da omnilateralidade, como já dito anteriormente. Porém, a materialização dessa concepção educacional enfrenta uma disputa política direta com o capital, “uma vez que esse tipo de formação claramente não lhe interessa, e sim, a formação estrita para o atendimento imediato aos interesses do mercado de trabalho” (MOURA, 2013, p.717).

Para que se avance na direção da concretização da concepção da formação integral, ou seja, a formação humana integral, omnilateral e, enfim, romper a dualidade estrutural estabelecida na educação escolar, não se depende apenas do sistema educacional, mas, antes, da transformação do modo de produção vigente, pois compreender que essa dualidade histórica não é fruto da escola, mas da sociedade dual/cindida em que se vive,

por imposição do modo de produção capitalista, que se baseia na valorização diferenciada do trabalho intelectual e do trabalho manual.

Contudo, é muito importante colocar que isso não significa que a educação deva esperar que ocorra primeiramente a superação ou a mudança do atual modo de produção para depois se construir uma escola compatível com o novo modo de produção. “É preciso atuar em meio as contradições do modelo hegemônico vigente no sentido de produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade educacional, o que também contribuirá para a superação do sistema capital” (MOURA, 2013, p.719).

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano cindido historicamente pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar. A tentativa é de universalizar a articulação entre a formação geral e a formação técnica que não conseguiu ser superada diante da dualidade histórica que caminha junto com o Ensino Médio, ainda mais quando as escolas e suas políticas não se estruturam a partir de um princípio educativo, onde o pensar e o fazer sejam considerados um único saber da identidade humana (OLIVEIRA, 2009).

CONCLUSÃO

Os dados obtidos através da aplicação dos questionários, junto ao conteúdo das conversas coletivas, permitiram, com sua análise, compreender alguns questionamentos, posicionamentos e perspectivas a respeito da temática desse estudo e dos objetivos propostos, fornecendo contribuições para pensar as possibilidades de sentidos da escola para os jovens alunos do último ano da Educação Básica, tomando-se o recorte do município de São Carlos (SP), em 2013.

A escolha pela utilização do questionário como um instrumento de pesquisa se deu na tentativa de abarcar um universo significativo de jovens, o que foi feito, atingindo-se uma representatividade importante para a cidade, mas que também retrata o jovem estudante do terceiro ano do Ensino Médio em geral, ou seja, o jovem urbano, localizado, majoritariamente, nas escolas públicas e no período diurno.

A importante representatividade e abrangência dos dados numéricos, aliada à conversa coletiva com os próprios alunos sobre os resultados dos questionários, possibilitou que os jovens fossem os interlocutores para a nossa compreensão do Ensino Médio atual, considerando-os como centro da pesquisa e atores principais que vivenciam a educação que lhes é oferecida.

Apesar de toda a construção e luta histórica para uma educação que também valorize a formação humana, a sociabilidade, as trocas e as relações ou “senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos para ter a capacidade de desfrutar, de saber gozar, de todas as contribuições da civilização, das artes, das técnicas, da literatura” (MANACORDA, 2007, p. 23). O que implica uma expectativa mais ampla em torno da escola, retratando uma instituição verdadeiramente da cultura humana, os jovens têm como principal sentido para estarem e permanecerem na escola aquilo que a educação burguesa imprimiu às sociedades industriais desde o século XIX, uma melhor configuração para o trabalho, algo necessário para manter a expectativa/possibilidade de um bom emprego, seja, ou não, por meio do acesso ao Ensino Superior.

A construção do questionário e a proposta da conversa coletiva como recurso metodológico foram idealizadas na direção de tentar aprofundar, com os jovens, a temática e captar sentidos e significados atribuídos à escola que não aqueles esperados socialmente. Acreditamos que a sociedade em geral pensa e projeta na escola a responsabilidade por

uma formação para o mercado de trabalho ou para a inserção no Ensino Superior, dependendo da classe social do aluno, sendo assim, as respostas dos jovens quando questionados são um reflexo dessa sociedade. O senso comum, conformado desde há muito, permanece atravessando corações e mentes, apesar da dura realidade e dos limites da escola frequentada pela maioria deles, a escola pública no Brasil.

Entretanto, consideramos que existem sentidos além desses, tomando-se, inclusive, nossa experiência prática com os jovens, a partir da terapia ocupacional social, alguns sentidos mais subjetivos que, geralmente, são pouco mencionados e considerados. Procuramos, assim, fazer com que os jovens refletissem sobre outras possibilidades de sentido para a escola em relação às suas vidas e que as respostas pudessem avançar com relação ao “esperado e estabelecido” como “correto”.

A intenção foi de que o contato com os conteúdos do instrumento utilizado fosse uma oportunidade de reflexão e de questionamento sobre a escola e a educação, mas, de modo geral, isso não aconteceu; as respostas foram automáticas, buscaram assinalar as “alternativas” tidas como corretas, o que é consoante à construção de uma educação que se assemelha com algum tipo de treinamento, responder certo seja para o ENEM/Vestibular, seja para o questionário.

Independentemente de escola ser pública ou particular, do sexo e da idade dos alunos, existe certa hegemonia que entende e cria expectativas em torno dela como um local para a entrada no Ensino Superior ou para obtenção de um bom trabalho, apesar das condições para que isso aconteça serem diferente em relação ao tipo de escola, sexo e idade. A possibilidade de reflexão e de formação de senso crítico para pensar sobre questões como essas deveriam partir da própria escola e ser constitutivas do processo educacional.

A sociedade precisa transmitir suas tradições e alicerces construídos no decorrer da história. As metodologias para que isso aconteça envolvem uma longa e árdua discussão, porém, entendendo a educação como um direito e um dever, os jovens têm direito e o dever de receberem o que a humanidade construiu, de serem preparados para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania, para uma vida prática contextualizada e também para o trabalho, mas, para isso, é preciso que se reverta uma direção histórica, que, no Brasil, se deu e continua se dando, ao luxo de não preparar os alunos devidamente para o futuro.

A dualidade da formação do Ensino Médio foi estabelecida historicamente, desde o início da constituição do campo educacional e na história do desenvolvimento humano,

oficializando que o “ensino secundário propedêutico”, seria destinado às elites condutoras e o “ensino profissionalizante” para as classes populares, devido a suas relações com o mundo do trabalho, considerando-se, ademais, a oposição fundante da mentalidade nacional em torno do “trabalho manual” e do “trabalho intelectual”. Com isso, temos uma importante questão que é como recuperar o princípio da omnilateralidade e uma educação que tenha como diretriz a não distinção entre os estudantes, e sim um Ensino Médio comum.

Contudo, foi importante compreender que muito mais do que as dificuldades amplamente mencionadas como obstáculos ao ato de estudar para os jovens e o fato de gostarem ou não da escola que tem sido ofertada, faz com que criem e estabeleçam sentidos para a presença nessa instituição, pensando que ela também proporciona momentos importantes e necessários para uma construção de significados em longo e em curto prazo.

Finalmente, embora não tenha sido nosso foco aqui, para pensar o sentido da escola, a importância que os jovens lhe atribuem, ou seja, para o entendimento desse fenômeno social, a reflexão se volta igualmente em como a terapia ocupacional se posiciona em relação a essa questão e, nesse sentido, deve buscar conhecê-la através do olhar de alguém, de dentro, compartilhando vivências, desvendando representações, sentidos e significados. Portanto, acredita-se que é o estudo das práticas sociais, que atravessam o cotidiano, que possibilita a compreensão da realidade social e abre as portas para sua transformação (GALHEIGO, 2003).

Há a necessidade de se entender os processos escolares, de se potencializar aqueles que permanecem e dão continuidade aos estudos e de se contribuir para reforçar as possibilidades da escola, enquanto um local importante de sociabilidade, que vai proporcionar a ação coletiva e facilitar um espaço de troca. Trata-se de um equipamento social que compõe uma rede de serviços, principalmente para jovens populares, e deve integrar uma rede suporte que, dentre outros bens sociais, amplie o sentido da educação para o jovem. Uma escola que tenha como proposição facilitar as situações educacionais mais práticas, pela transmissão de saberes e conhecimentos úteis ao dia a dia dos jovens, uma escola que construa a articulação da educação com vivências que contribuam para a atuação na sociedade, em um espaço que seja protegido, física e emocionalmente, para que todas as potencialidades dos jovens aflorem e não feneçam. Ou, em outras palavras, voltando a um dos maiores pensadores acerca dos sentidos da educação:

diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos para ter a capacidade de desfrutar, de saber gozar, de todas as contribuições da civilização, das artes, das técnicas, da literatura. A cultura deve ser direcionada para todos, facilitando as disposições intelectuais e ao mesmo tempo forçando todo mundo, com firme doçura a aprender e a participar de todos os prazeres humanos (MANACORDA, 2007, p. 23).

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: FÁVERO, O. *et al.* (Org.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p.73-92.

AQUINO, L. A juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE C. C. (Org.) **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. p. 25-39.

ARTES, A.C.A.; CARVALHO, M. P. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 34, jan/jun, 2010. p.41-74.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura do Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília: Ed. UnB, 1996.

BARROS, D. D.; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. Terapia Ocupacional Social: concepções e perspectivas. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. (Org.). **Terapia ocupacional: fundamentação e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2007. p. 347-353.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BECK, U. **La sociedad del riesgo**: en camino hacia otra sociedad moderna. Barcelona: Paidós, 1998.

BERTAGNA, R.H. **Progressão continuada**: Limites e Possibilidades. 2003. 488p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BITTAR, M. Universidade, Pesquisa Educacional e Educação Básica. In: BITTAR, M.; LOPES, R.E. (orgs.). **Estudos em fundamentos da educação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. p. 21-49.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul/dez., 2012.

BOTO, C. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. p. 282-408.

BRANDÃO, C.F. O ensino médio no contexto do plano nacional de educação: o que ainda precisa ser feito. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: fev. 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS). Programa ProJovem Adolescente. Disponível em:

<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/servicos/projovem>.

Acesso em: abril 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Brasília: Senado Federal, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **O ensino médio inovador**. Brasília: MEC, 2009.

Disponível em: <http://portalmeec.gov.br/dmdocuments/ensino_inovador.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. Brasília: MEC, 2008.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf

Acesso em: 20 ago. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. LDB Lei nº 9.394, de 20 de Novembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4024**, 20 de dez. 1961. Brasília, senado federal, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB Nº 3**, de 26 de junho 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8069**. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos. 2009.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em dez de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Indicadores Educacionais da Educação Básica**. Brasília, DF:

INEP, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>.

Acesso em: ago. 2013.

BUFFA, E. Conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: INEP, n.150, p. 301-313, maio/ago. 1984.

BARBOSA, R.C. **O significado atribuído à escola e ao Ensino Médio por jovens do terceiro ano de uma escola pública em São Paulo**. 2011.104p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CAIERÃO, I.S. **Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de Ensino Médio**. 2008. 355p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CASTRO, C.M. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008.

CARRANO, P.; PEREGRINO, M. Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. In: NASCIMENTO, I. (Coord.). **A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p.12-21.

CARIA, T. A construção etnográfica do conhecimento em ciências sociais: reflexividade e fronteira. In: CARIA, T. (Org.). **Experiência etnográfica em ciências sociais**. Porto: Afrontamento, 2003. p. 9-20.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In.: FRIGOTTO, G. et al. (Org.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

CRUZ, P. A. S.; FREITAS, S. A. Disciplina, Controle Social e Educação Escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. *Revista LEVS/UNESP*. Marília. p.36-49, jun. 2011.

COSTA, J.F. Perspectiva da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, R.; VANUCCHI, P. **Juventude e sociedade – Trabalho, educação, cultura e participação**. Rio de Janeiro: Perseu Abramo, 2004.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1989.

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24. set./dez. 2003, p.40-52.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

DOS SANTOS, R. M.; NASCIMENTO, M. A.; MENEZES, J. DE A. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. v. 10, n. 1, p. 289-300. 2012.

ESTEVES, L.C.G. **Estar no papel: cartas dos jovens do ensino médio**. Brasília: UNESCO; INEP/MEC, 2005.

FARIA FILHO, L.M. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.2, 2000.

FLACH, S. F. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 285-303, set. 2011.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Nacional, 1965.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Carlos: Cortez; Autores Associados, 1989.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GALHEIGO, S. M. O cotidiano na terapia ocupacional: cultura, subjetividade e contexto histórico-social. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 104-9, set./dez. 2003.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GOHN, M.G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p.333-513, maio/ago. 2011.

GONÇALVES, H. S. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. **Tempo Social**, USP, v.17, n.2, p.207-219, 2005.

GUARALDO, L.M. **Discursos jovens sobre vida, escola e trabalho: estudo realizado em uma escola estadual de Ensino Médio em São Paulo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HUBERMAN, A.M. Situación actual y perspectivas futuras. In: MIALARET, G. (Org.). **El derecho del niño a la educación**. Paris: UNESCO, 1979. p. 57-77.

HORTA, J.S.B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

IULIANELLI, J. A. S. Juventude: construindo processos: o protagonismo juvenil. In: FRAGA P. C. P.; IULIANELLI, J. A. S. (Org.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 19-37.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE . **Cidades**. São Carlos. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>>. Acesso em dez. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Síntese de Indicadores Sociais, 2010.

IPC Marketing. **Índice de Preços ao Consumidor**. Disponível em: <<http://www.ipcbr.com>>. Acesso em set. de 2013.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n.144, São Paulo, set./dez. 2011.

KUENZER, A.Z. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.112, jul./set. 2010. p.851-873.

LATTARI, M.C.G. **Experiências sociais no espaço escolar: os usos da escola por jovens das camadas populares no Ensino Médio**. 2011. 182p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2011.

LANDIM, F.L.P. et.al. Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo – quantitativo. **Revista Brasileira em promoção de Saúde**, v. 19, n. 1, 2006.p. 53-58.

LEÃO, G. M. P. Experiências da desigualdade: os sentidos da educação elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 1, n. 32, p. 31-48. 2006.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T., REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola de ensino médio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.T., REIS, J.B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32 n.117, oct./dec. 2011. p. 1067-1084.

LOPES, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

LOPES, R. E. et al. Juventude pobre, violência e cidadania. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.17, n.3, p.63-76, 2008.

MANACORDA, M. A. **Mario Aligheiro Manacorda: aos educadores brasileiros**. In: NOSELLA, P. LOMBARDO, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). Tradução e transcrição de entrevista. Campinas: Unicamp: HISTEDBR: CNPq, 2007. p.1-26.

_____. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

MENDONÇA, S.G.L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.31, n.85, dez. 2011. p.341-357.

MENEZES, J. A.; ARCOVERDE, L.R.; LIBERDI, S. S. Oficina como contexto narrativo sobre igualdade e diferença. In: CASTRI, L. BESSET, V. (Org.) **Pesquisa intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/Faperj, 2008. p. 205-223.

MOURA, D.H. **Ensino médio integrado**: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade do Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. p.39-58.

MÜLLER, M.T. O Senai e a educação profissionalizante no Brasil. Faculdade de Americana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 189-211, dez. 2010.

NAVARRO, K.M. **O significado da escola para o jovem estudante do ensino médio noturno**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, v. 15, p. 77-87, 2007.

NOGUEIRA, M.A. Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v. 31, n. 2, p.155-170 jul./dez. 2006.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011.

_____. **Qual compromisso político?** Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura. 2. ed. São Paulo: EDUSF, 2002.

OLIVEIRA, A.M.; TOMAZETTI, E.M. **Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio**. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 44, p. 181-200, abr./jun. 2012.

OLIVEIRA, A. M.; TOMAZETTI, E. M. Quando a sociedade de consumidores vai à escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 181-200, abr./jun. 2012.

OLIVEIRA, E.S. **Diferentes sujeitos e novas abordagens da educação popular urbana**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2001.

OLIVEIRA, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des) encontros**: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

OLIVEIRA, R. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, C.B.E.; MARINHO-ARAÚJO, C.M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia I**, Campinas, v. 27, n.1, jan./mar. 2010. p.99-108.

PAIS, J.M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

- _____. **Ganchos, cachos e biscates:** jovens, trabalho e futuro. Lisboa: AMBAR, 2005.
- _____. Juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.18. n.3. p. 371-381, 2009.
- PERES; F.; ROSENBERG, C. P. Desvelando a concepção de adolescência/ adolescente presente no discurso de saúde pública. **Saúde e Sociedade**, v. 7, n.1, p. 53-86, 1998.
- PINTO, J.M.R. Financiamento do Ensino Médio no Brasil: uma abordagem inicial. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, Fundação Osvaldo Cruz, v. 2, n. 1, p. 135-151, 2004.
- PINTO, J.M.R. et al. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011.
- RAMOS, C.A. **Educação agora é para vida?** A marca social do Ensino Médio no Brasil. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2005.
- RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência, e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.
- REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.3, 2012. p.637-652.
- RISTOFF, D.I.; BIANCHETTI, L. **A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica:** (Des) encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. Avaliação, Campinas, v. 17, n. 3, p.787-824, nov. 2012.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ROCHA, P.F.M. **O papel da escola frente aos desafios do século XXI:** a opinião de jovens estudantes do Ensino Médio do Distrito Federal. 2007. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. **A nova LDB da educação:** trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- SCHWERTNER, S. F; FISCHER, R. M. B. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.395-420, mar, 2012.
- SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, 318p.
- SENNETT, R. **A corrosão do caráter:** as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p. 187-192, 2000.

SETTON, M.G.J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SILVINO, F.C.S. **Juventude e escola**: reflexões dos jovens em torno da relação professor/aluno. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, J. C. S. **As representações sociais de alunos do Ensino Médio**: o contexto escolar sob o olhar do aluno. 2008. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

SILVA, H. M. **Jovem do ensino médio noturno**: demandas em relação à escola. 2000. 209p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SOUZA, L.G.S. **Uma nova etapa: juventude e experiências de ingresso no ensino médio**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

SOUSA, S.Z.; OLIVEIRA, R.P. **Ensino Médio Noturno**: democratização e diversidade. Curitiba: Editora UFPR, n. 30, p. 53-72, 2008.

SPOSITO, M. P. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 1993. 398 p.

SPOSITO, M.P.; CARRANO, P.C.R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n 24, p.16-39, 2003.

STEINVASCHER, A. **A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo**: um caminho para a democratização do ensino? 2003. 243 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

VALLE, I.R. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48 p. 289-307, abr./jun. 2013.

VIDAL, D.G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, abr. 2013. p.577-588.

VIÉGAS, L. S.; SOUZA, M. P. R. A Progressão Continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Revista Semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 247-261, out. 2006.

WEREBE, M.J.G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992. Disponível em: <<http://www.saocarlosocial.com.br/acidade>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

1.4. Em relação a possíveis mudanças de escola:

Você já mudou de escola quantas vezes?

Nenhuma () De 1 a 3 () De 4 a 6 () Mais de 6 ()

Se mudou, escreva em quais séries foram essas mudanças?

Séries: _____

Mudou de escola por quê? Assinale a(s) alternativa(s) que achar válida(s):

- (a) Porque não tinha a série seguinte.
- (b) Por sua própria vontade.
- (c) Por vontade/necessidade dos seus pais ou responsáveis.
- (d) Por “orientação/exigência” da escola.
- (e) Mudou por outro motivo. Qual? _____

1.5. Em relação a possíveis mudanças de classe:

Quantas vezes você já mudou de classe, sem mudar de escola, no mesmo ano?

Nenhuma() 1() 2() 3() 4() 5() Mais()

+Em quais séries foram essas mudanças de classe?

Ensino Fundamental: 1ª () 2ª () 3ª () 4ª ()
5ª () 6ª () 7ª () 8ª ()

Ensino Médio: Primeira () Segunda () Terceira ()

Mudou de classe por quê? Assinale a(s) alternativa(s) que achar válida(s):

- (a) Seus amigos estavam em outra classe.
- (b) Você fazia muita bagunça.
- (c) Os alunos faziam muita bagunça.
- (d) O(s) professor(es) não era(m) bom(ns).
- (e) Houve outro problema com o(s) professor(es)
- (f) A direção/coordenação da escola “orientou/exigiu”.
- (g) Foram seus pais/responsáveis que pediram para mudar.
- (h) Mudou por outro motivo. Qual? _____

1.6. Em relação a possíveis repetências:

Quantas vezes você já repetiu o ano na escola?

Nenhuma () 1() 2() 3() 4() 5() Mais()

Em quais séries?

Ensino Fundamental: 1ª () 2ª () 3ª () 4ª ()

5ª () 6ª () 7ª () 8ª ()

Ensino Médio: Primeira () Segunda () Terceira ()

2

Em relação ao sentido da Escola *PARA VOCÊ*. Marque com um X:

1. Você sabe por que vai à escola? Sim () Não () Em parte ()

SIM NÃO

2. Você vai para escola por que é obrigado?		
3. Você vai à escola por que há alguma relação com os seus valores (sociais, pessoais, familiares, religiosos)?		
4. Você vai à escola por que é seu direito como cidadão?		
5. Você vai à escola por que gosta de aprender?		
6. Você vai porque se interessa por alguma disciplina?		
7. Você vai para a escola por que gosta dos professores?		
8. Você vai por que acha importante para conseguir um trabalho futuramente?		
9. Vai à escola para tentar entrar na faculdade/ensino superior?		
10. Você vai à escola para ter melhores condições de vida do que a dos seus pais/responsáveis?		
11. Você vai para fazer amigos?		
12. Você vai para escola por que seus amigos vão?		
13. Você vai à escola para paquerar?		
14. Você vai para encontrar seu/sua namorado/a?		
15. Você vai à escola para se divertir? Como uma forma de lazer?		
16. Você vai por que gosta do intervalo?		
17. Vai por causa da merenda?		

Entre os itens acima que você assinalou SIM, quais os três mais importantes *PARA VOCÊ*?

Coloque os números:

1ª	2ª	3ª
----	----	----

Você acha que é possível aprender conteúdos que a escola ensina por outros meios?

Se sim, quais? Assinale com X a(s) alternativa(s) que achar válida(s):

3

<i>Igreja</i>	<i>Comunidade</i>	<i>Internet</i>	<i>Família</i>	<i>Televisão</i>	<i>Outros</i>

Se outros, quais?

4

Em relação a estar na escola e frequentá-la (função da escola) PARA VOCÊ? Marque com um X:

SIM NÃO

1. Você acha que sua família o/a incentiva a frequentar a escola?		
2. Você acha que a sociedade acha importante você frequentar a escola?		
3. Você gostaria que, se vier a ter um/a filho/a, ele/a estudasse nessa escola que você estuda		
4. Você acha que a escola possibilita que se alcance melhores lugares na vida?		
5. Você acha que a escola prepara/ajuda você para futuramente conseguir cuidar de si mesmo e/ou da família?		
6. Você acha que a escola é importante por que ajuda você ter uma opinião crítica sobre as coisas?		
7. A escola é importante por que ajuda você a pensar sobre seus direitos e deveres na sociedade?		
8. Você acha que a escola oferece qualificação profissional?		
9. Você acha que é muito tempo (anos) que se passa indo na escola?		
10. Você acha que ir a escola é um tempo perdido?		
11. Você acha que a escola forma você como ser humano?		
12. Você acredita que a escola forma você para ser um bom cidadão?		
13. Você acha a escola um ambiente que proporciona boas vivências ao longo dos anos de escolarização?		
14. Você acredita que a escola é um espaço para o desenvolvimento da autonomia?		
15. Você acredita que a escola é um local de desenvolvimento para uma convivência e sociedade?		
16. Você concorda com a obrigatoriedade de frequentar a escola?		

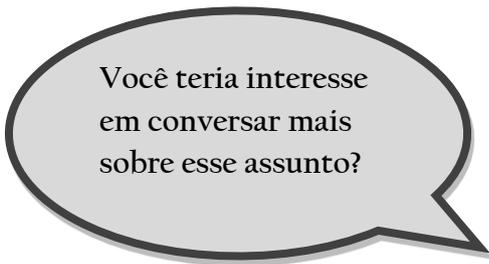
Entre os itens acima que você assinalou SIM, quais os três mais importantes PARA VOCÊ?

Coloque os números:

<i>1º</i>	<i>2º</i>	<i>3º</i>
-----------	-----------	-----------

5

Nesse espaço, se *VOCÊ* quiser pode escrever alguma coisa que faltou e que gostaria de compartilhar, alguma sugestão, o que pensou quando respondeu o questionário ou o que tiver vontade.



Se , deixe seu contato:

Nome: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Agradecemos muito pela sua contribuição e participação!

APÊNDICE B – Roteiro da Conversa Coletiva

POR QUE IR À ESCOLA? O QUE PENSAM JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

PPGTO-METUIA/UFSCar – 2012/2014

Beatriz Prado Pereira e Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes

ROTEIRO DE ENCONTRO, DEBATE E REFLEXÃO COLETIVAS

JOVENS DO 3º. ANO DO ENSINO MÉDIO DE SÃO CARLOS

RECEPÇÃO NO LABORATÓRIO METUIA

REAPRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

- Objetivos e procedimentos, em geral;
- Os propósitos do encontro e a nova fase da pesquisa;
- Apresentação do TCL e da proposta de gravação em áudio e vídeo.

APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ENCONTRO

APRESENTAÇÃO DA DINÂMICA A SER PROPOSTA PARA O ENCONTRO

1. Expressão de cada um acerca dos temas:
 - o que faz você ir pra escola? o que motiva?
 - o que vem à cabeça quando está indo pra escola?
2. Apresentação da síntese dos dados coletados com os questionários com relação à trajetória escolar dos estudantes do último ano do Ensino Médio de São Carlos, em 2013, propondo a discussão e a reflexão em torno de como os jovens participantes:
 - percebem essas trajetórias;
 - identificam/veem os jovens que estão nas escolas;
 - se colocam quanto à relação dos jovens de hoje em dia com a escola;
 - partindo de suas trajetórias individuais, avaliam/analizam/percebem a constituição, a organização, a presença da escola em suas vidas;
 - delimitam/apresentam suas expectativas, em geral.
3. Apresentação da síntese dos dados coletados com os questionários com relação aos principais sentidos colocados para a escola pelos estudantes do último ano do Ensino Médio de São Carlos, em 2013, a saber: 1º Entrar na faculdade; 2º Conseguir um trabalho; e 3º Ter melhores condições de vida do que os pais.
 - Discussão e reflexão em torno desses dados.
4. A Escola no centro do encontro.

Trabalhar em torno das percepções dos jovens participantes:

- Como é a escola de hoje?
- Aspectos positivos (Exemplos)
- Aspectos negativos (Exemplos)
- Por que permanecem na escola? Apesar dos aspectos negativos existirem.
- Como é estar nesta escola diariamente?
- O que se faz na escola?
- O que se gosta de fazer na escola?
- O que não se gosta de fazer na escola?
- O que contribui para ser bom estar na escola?

5. Expectativas no centro do encontro

- Expectativas dos jovens em relação ao futuro, ao trabalho, à profissão, à família e à sociedade em que vivem;
- O lugar, o papel da escola com relação a essas expectativas e a maneira como lida, ou não com elas.

6. Apresentação da síntese dos dados coletados com os questionários com relação às principais funções da escola para os estudantes do último ano do Ensino Médio de São Carlos, em 2013.

Trabalhar em torno das percepções dos jovens participantes quanto:

- A função social da escola.

Discutindo-se em torno dos pontos verificadas:

- 1ª) a importância da família em relação à escola e ao incentivo ao estudo:
 - De que forma isso acontece?
 - O que se considera forma de incentivo?
 - Quais são as expectativas da família em relação a vocês?
 - Quais são as expectativas da família em relação à escola? O que a família espera da escola?
- 2ª) a escola é importante por que ajuda ter uma opinião crítica sobre as coisas:
 - O se entende por ter uma opinião crítica?
 - De que forma isso acontece?
 - Discutindo exemplos do dia a dia.
- 3ª) a escola é importante por que ajuda a pensar sobre seus direitos e deveres na sociedade.
 - O que se pensa quando se fala em direitos e deveres?
 - De que forma a escola contribui com relação a esse ponto?
 - Quais as expectativas da sociedade quanto a isso?

7. Escolarização básica e permanência (ou não) na escola: família, sociedade e decisões individuais.

Para finalizar...

8. Se fôssemos construir uma escola para os seus filhos estudarem, de que jeito ela seria ou deveria ser?

APÊNDICE C – Listagem dos jovens que participaram da Conversa Coletiva

1. *Gisele*; Participante da primeira Conversa Coletiva, maio de 2013, 20p.
2. *Karla*; Participante da primeira Conversa Coletiva, maio de 2013, 20p.
3. *Luan*; Participante da primeira Conversa Coletiva, maio de 2013, 20p.
4. *Janaína*; Participante da segunda Conversa Coletiva, maio de 2013, 15p.
5. *Alana*; Participante da primeira Conversa Coletiva, maio de 2013, 15p.