



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

... A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA...
ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES
SOBRE O ENSINO MÉDIO INOVADOR

GRAZIELA JACYNTO LARA

Brasília – DF
Dezembro de 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

... A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA...
ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES
SOBRE O ENSINO MÉDIO INOVADOR

GRAZIELA JACYNTO LARA

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob orientação do Prof. Dr. Remi Castioni.

Brasília – DF
Dezembro de 2013

Lara, Graziela Jacynto.

... a gente não quer só comida...: estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador. Brasília, DF. / Graziela Jacynto Lara.

Brasília, 2013.

211p. : il.

Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.

1. Ensino médio. 2. Políticas públicas em educação. 3. Método documentário. 4. Juventude. I. Universidade de Brasília. II. Título. III. Autor.

CDU 37.06

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

... A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA...
ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES
SOBRE O ENSINO MÉDIO INOVADOR

GRAZIELA JACYNTO LARA
BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Remi Castioni
Universidade de Brasília (UNB)
(Orientador)

Prof . Dr^a. Wivian Weller
Universidade de Brasília (UNB)
Examinador interno – UnB/FE

Prof . Dr^a. Jaqueline Moll
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Examinadora externo– UFRGS

Prof . Dr^a. Maria da Conceição da Silva de Freitas
Universidade de Brasília (UNB)
Examinadora suplente - UnB/FE

DEDICATÓRIA

À minha mãe Alice, e ao meu pai João (In memoriam), que sempre acreditaram na importância da educação como o maior legado para seus filhos. E pelo apoio irrestrito aos meus sonhos e objetivos de vida.

Ao meu filho Arthur, que sempre foi o sol da minha vida, minha força motriz para seguir em frente sem esmorecer.

A todos os jovens estudantes de ensino médio.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Alice, por todo apoio dispensado sem o qual essa jornada certamente não teria sido possível.

Ao meu filho Arthur pela sua compreensão nos momentos de ausência, pelo apoio e incentivo nos momentos de insegurança, por sua alegria e bom humor que sempre me ajudam a enxergar o lado positivo da vida.

Ao meu orientador, Prof. Remi Castioni, pela confiança na minha capacidade.

Às amigas Vanessa, Fabíola, Viviane e ao amigo Jório, pela contribuição para a pesquisa, cada um em sua especialidade, por me emprestarem seus ouvidos e paciência, em todos os momentos que se fizeram necessários, e pela partilha dos momentos felizes.

Às colegas do PPGE, Silvalde Martins Rocha, Maria da Graça Laia, Cláudia Denís, Denize Damasco e Kattia Amin, pelo companheirismo e amizade.

A Danielle Oliveira Valverde pela disponibilidade em me receber, o carinho ao me ouvir e atenção em me orientar nas dúvidas referentes ao método.

À prof. Wivian Weller e aos colegas da disciplina Laboratório de Pesquisa, onde tive a oportunidade de conhecer e me apaixonar pelo Método documentário e realizar os primeiros passos na pesquisa de campo.

Aos professores Wildson Luiz Pereira, Jaqueline Moll e Wivian Weller pela disponibilidade em participar da banca examinadora deste trabalho, e com suas contribuições enriqueceram grandemente a pesquisa.

Às comunidades escolares das escolas pesquisadas, pela atenção carinhosa e pela disponibilidade para a realização dos Grupos de Discussão. E aos jovens que tão prontamente se voluntariaram sem os quais nada poderia ser feito.

EPÍGRAFE

quando eu tiver setenta anos
então vai acabar esta adolescência

vou largar da vida louca
e terminar minha livre-docência

vou fazer o que meu pai quer
começar a vida com passo perfeito

vou fazer o que minha mãe deseja
aproveitar as oportunidades
de virar um pilar da sociedade
e terminar meu curso de direito

então ver tudo em sã consciência
quando acabar esta adolescência

(Paulo Leminski)

RESUMO

Desde sua inclusão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei 9.394, 1996), como etapa final da educação básica, o ensino médio tem sido tema de debate. O segmento médio passou por duas reformas importantes, especificamente no que diz respeito ao currículo, desde a década de 1990. Pretende-se resgatar a identidade do ensino médio por meio da análise dos documentos que o definem, desde a Reforma Francisco Campos (1927) até o último programa de incentivo para este segmento, propiciado pelo Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Este programa foi instituído pela portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Esta iniciativa faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. É pautado pela necessidade de proporcionar aos jovens estudantes situações de aprendizado significativas, aproximando a escola dos interesses e da cultura juvenis. Esta pesquisa se propõe a ouvir estudantes do 3º ano do ensino médio para descobrir o que eles pensam da escola, o que esta instituição representa em suas vidas, como ela os influencia e como contribui para a construção de sua visão de mundo em uma formação integral e, em relação ao ProEMI, como a participação da escola no programa modificou a sua vida escolar. A técnica de pesquisa e o método de análise utilizado foi o Método Documentário. Desta forma foi possível interpretar as orientações coletivas dos jovens com base nas representações de seu meio social, das suas percepções a respeito da sua escola e do ensino médio, bem como do Programa Ensino Médio Inovador.

Palavras-chaves: Ensino Médio, Políticas públicas em educação, Método Documentário, Juventude.

ABSTRACT

The *Ensino Médio* phase of Brazilian education has motivated debate since its inclusion, as a last stage in basic education, in the *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* legislation (BRASIL, Lei 9.394, 1996). Said phase has gone through two important reforms since the 1990's, specifically concerning its syllabi. The aim with this research is to restore its identity by means of the analysis of the documentation which defines it, from the Francisco Campos reform (1927) to the latest incentive program it was subject to, the *Ensino Médio Inovador* program (Pro-EMI), funded by the Brazilian Ministry of Education. Said program was instituted by ordinance No 971, from October the 9th, 2009. This last initiative is part of the *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) plan. It has been guided by the need to give young students the opportunity to experience significant learning situations by bridging the gap between school and the interests and culture of youngsters. With this research, we also propose to hear students from the 3rd year of *Ensino Médio* in order to find out what they think of school, what it represents in their lives, how it influences them and how it contributes to the building of their worldview in the context of an education as a whole and, concerning Pro-EMI, how the participation of their school in the program has changed their school lives. The Documentary Method was used as a research technique and analysis method. It was thus possible to interpret the collectivistic orientation of the youngsters by means of the representations of their social environment, of their perceptions of their school and of *Ensino Médio*, and of the *Ensino Médio Inovador* program.

Keywords: Ensino Médio, Public Policies in Education, Documentary Method, Youth.

LISTA DE SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
- AID – Agency for international Development
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAM – Associação de Pais e Mestres
- CE-A – Centro de Ensino A
- CE-B – Centro de Ensino B
- CEB – Câmara da Educação Básica
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CF/88 – Constituição Federal de 1988
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNTE – Conselho Nacional dos Trabalhadores da Educação
- CODEPLAN – companhia de Desenvolvimento do Planalto Central
- CONSED – Conselho dos Secretários de Educação
- CRE – Coordenação Regional de Ensino
- DRU – Desvinculação de Receitas da União
- EC – Emenda Constitucional
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de valorização do Magistério
- GD – Grupo de Discussão
- INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LDB/61 – Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961
- LDB/96 – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996
- MEC – Ministério da Educação
- PAS – Programa de Avaliação Seriada
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDAF -Programa de Descentralização e Autonomia Financeira do governo do Distrito Federal

PDDE/FNDE – Programa Dinheiro Direto na Escola/ Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRC – Plano de Reestruturação Curricular ou Plano de Redesenho Curricular

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMTEC – Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

USAID – United Station Agency for Development International

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Matrículas no Ensino Médio no Brasil de 1991 a 2011	57
GRÁFICO 2 - Matrículas no Ensino Médio no Distrito Federal 1991 a 2011.....	88
GRÁFICO 3 - Taxa de Fecundidade Total – Brasil e Distrito Federal 2000 a 2010	89

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Caracterização dos/as participantes do Grupo Trilhas e Rumos.....	106
QUADRO 1 (cont.)- Caracterização dos/as participantes do Grupo Trilhas e Rumos .	107
QUADRO 2 - Caracterização dos/as participantes do Grupo Sempre Juntos.....	109
QUADRO 2 (cont.) - Caracterização dos/as participantes do Grupo Sempre Juntos ...	110

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Carta aos pais	202
ANEXO B – Roteiro-guia para grupo de discussão	203
ANEXO C – Formulário de Identificação	205
ANEXO D – Carta de Apresentação às escolas	208
ANEXO E – Códigos utilizados na transcrição dos grupos de discussão	209
ANEXO F – Organização Temática	210

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Parte I: O ensino médio no Brasil	20
1 O lugar do ensino médio na legislação brasileira	20
1.1 Década de 1930 – A Reforma Francisco Campos	20
1.2 Manifesto dos pioneiros da educação – 1932	23
1.3 Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – LDB/ 61	28
1.4 Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971	34
1.5 Ensino Médio na Constituição de 1988	41
1.6 A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96)	49
2 O percurso curricular em busca do princípio educativo para o ensino médio através dos Pareceres do MEC.....	57
2.1 Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CEB/CNE n. 03 de 26 de junho de 1998 (DCNEM)	58
2.2 Parecer CNE/CEB 05/11 e Resolução CEB n.02 de 30 de janeiro de 2012 (DCNEM)	68
2.3 Parecer CNE/CP 11/09 e Portaria 971 de 09 de outubro de 2009 – Proposta Curricular Inovadora para o Ensino Médio	79
3 Ensino médio no Distrito Federal	88
3.1 Percurso Curricular do Ensino Médio no Distrito Federal	90
PARTE II: OS JOVENS NO ENSINO MÉDIO.....	93
4 Procedimentos Metodológicos da pesquisa	93
4.1 Questões Introdutórias	93
4.2 Caracterização do campo de pesquisa	93
4.3 Método de análise	95
4.3.1 O método documentário	95
4.3.2 Os grupos de discussão	97
4.3.3 A análise dos grupos de discussão	98
4.4 Explorando o campo	101
4.4.1 Centro de Ensino A	101
4.4.2 Centro de Ensino B	103
4.4.3 Contato com os grupos	104
5 Os jovens em seu contexto social.....	111
5.1. Grupo Trilhas e Rumos: os amigos são aquelas pessoas que não são de sangue mas algumas você até considera	111
5.2. Grupo Sempre Juntos: ninguém dá volta em shopping sozinho	125

5.3 Contexto social em perspectiva comparada.....	130
6. Reflexões dos jovens sobre escola, trabalho e ProEMI	133
6.1. Grupo Trilhas e Rumos: esse colégio é inovador por que ele tem muitos projetos	133
6.2. Grupo Sempre Juntos: a entrada do ensino médio inovador (...) ele meio que abriu a cabeça da gente	150
6.3. Escola, trabalho e ProEMI em perspectiva comparada	170
7. Juventudes do Distrito Federal e seus projetos de futuro.....	175
7.1. Grupo Trilhas e Rumos: as pessoas tem um potencial do caramba.....	175
7.2. Grupo Sempre Juntos: tem que pensar grande não pode ficar assim.....	182
7.3. Projetos futuros em perspectiva comparada	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
APÊNDICE	201
ANEXOS	202

INTRODUÇÃO

Desde sua inclusão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei 9.394, 1996), como etapa final da educação básica, o ensino médio tem sido debate, além do meio que lhe é afeito (secretarias de educação, MEC, CNE), na academia, nos jornais, ONGs. O segmento médio passou por duas reformas importantes, especificamente no que diz respeito ao currículo, desde a década de 1990. Estas mudanças estão representadas pelos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB). O Parecer 15/98 (BRASIL, 1998) que estabelece as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio foi aprovado dois anos depois da promulgação da LDB, e o Parecer 05/11 (BRASIL, Parecer CNE/CEB n. 5, 2011) que também estabelece as mesmas diretrizes e foi homologado em janeiro de 2012.

Além da reformulação curricular propiciada pelo Parecer 05/11, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu, recentemente, um convênio com as Secretarias de Educação dos estados para investir nesta etapa da educação básica, como estratégia de reestruturação dos currículos e com a intenção de melhorar os índices gerais do ensino médio. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído pela portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Esta iniciativa faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. É pautado pela necessidade de proporcionar aos jovens estudantes situações de aprendizado significativas, aproximando a escola dos interesses e da cultura juvenis.

O objetivo do ProEMI é incentivar a criação de novas propostas curriculares para garantir a ampliação do tempo dos estudantes na escola, além de proporcionar uma formação integral com a inclusão de atividades que tornem o currículo mais dinâmico atendendo às expectativas dos jovens estudantes e das demandas da sociedade contemporânea.

Esta pesquisa se propõe a ouvir estudantes do 3º ano do ensino médio para descobrir o que eles pensam da escola, o que esta instituição representa em suas vidas, como ela os influencia e como contribui para a construção de sua visão de mundo em uma formação integral e, em relação ao ProEMI, como a participação da escola no programa modificou a sua vida escolar. Além dos estudantes, pretendeu-se ouvir os professores e gestores, enquanto agentes da implantação do novo currículo, para esclarecer como este programa influencia em sua prática pedagógica e se ele alcança o objetivo de proporcionar uma formação integral ao aluno. Embora esta perspectiva seja

interessante e de grande valor acadêmico, não foi possível contemplar os professores e a equipe gestora no presente trabalho. A escolha do foco apenas nos estudantes e na análise das políticas públicas para ensino médio se deu pelo volume de trabalho e material de campo para análise, e pelo tempo escasso para atender tantas demandas. O material colhido nas entrevistas dos Grupos de Discussão com os professores e nas entrevistas com os gestores das duas escolas poderá ser utilizado posteriormente na escrita de artigos a serem apresentados em eventos acadêmicos.

A referência teórica deste projeto está baseada nas produções recentes a respeito do ensino médio e a reforma da educação básica e nos documentos oficiais que instituem o ProEMI. Os autores considerados fundamentais nesta análise são Frigotto (2002 e 2005); Ciavatta (2011); Kuenzer (2002); Zibas (2005); Krawczyk (2003). Além destes, serão utilizadas a abordagem da sociologia da juventude propiciada por autores como Mannheim (1952); Weller (2010); Pais (1993); Sposito (2006); e Dayrell (2007).

Para melhor compreensão, o trabalho foi dividido em duas partes. Na primeira apresenta-se a análise documental da legislação sobre o ensino médio, no Brasil e no Distrito Fundamental. Na segunda parte, estão o percurso metodológico e a pesquisa de campo, bem como seus resultados.

O primeiro capítulo delinea o percurso do ensino médio na legislação educacional brasileira. A partir da década de 1930, na Reforma Francisco Campos, este segmento, por ora denominado segundo grau, ganha alguma visibilidade. No Manifesto dos pioneiros da educação, em 1932, o então segundo grau é considerado o ponto nevrálgico do sistema educacional, e ganha o caráter de profissionalização que o acompanharia até o fim do século XX. Juntamente com esse manifesto começou a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que levaria mais de uma década para ser aprovada no Congresso Nacional, finalizando como a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (LDB/61). No entanto, esta lei foi revogada alguns anos depois pelo governo da Ditadura Militar, que a modificou por meio de decretos e acréscimos. Em 1971, depois da reforma do ensino superior, foi promulgada a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 (LEI 5.692/71), que oficializou o caráter dual do sistema educacional brasileiro e instituiu a profissionalização compulsória na educação básica. Esta legislação vigoraria até 1996, quando da promulgação da Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (LDB/96).

Antes da promulgação desta última legislação, a Constituição Brasileira de 1988 também contribui para o estabelecimento da identidade do ensino médio. Ainda no

primeiro capítulo são analisados o texto dessa Constituição e dos Decretos e Emendas Constitucionais que alteram a própria Constituição e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), e que têm relação com a educação e especificamente sobre o ensino médio e seu financiamento.

Por sua vez, a LDB/96, que é contemplada no mesmo capítulo, contribui ao firmar o ensino médio como a etapa final da educação básica. Esse fato foi importante principalmente por garantir a esse segmento a participação adequada na distribuição de verba para a educação.

No segundo capítulo, foi feita a análise do percurso curricular em busca do princípio educativo para o ensino médio através dos Pareceres do MEC. A prioridade foi analisar os Pareceres, e não as Diretrizes Curriculares, pois buscou-se verificar a base teórica e filosófica que orienta o currículo do ensino médio. Foram analisados os Pareceres CNE/CEB 15/98, fundamentado na Resolução CEB/CNE n. 03 de 26 de junho de 1998; e o Parecer CNE/CEB 05/11 fundamentado na Resolução CEB n. 02 de 30 de janeiro de 2012. Esses dois Pareceres traçam as orientações para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. E por último, o Parecer CNE/CP 11/09 e Portaria 971 de 09 de outubro de 2009, que contém a Proposta Curricular Inovadora para o ensino médio. Esse último Parecer traz as orientações para a implantação do Programa ensino Médio Inovador (ProEMI).

No terceiro capítulo é feita uma breve explanação da conjuntura atual do ensino médio no Distrito Federal. São analisados os dados do censo escolar, específicos da região, bem como é analisado o percurso curricular traçado para o ensino médio, aqui no DF.

No capítulo 4 são apresentados os procedimentos metodológicos e a técnica de pesquisa. A caracterização dos sujeitos de pesquisa, as escolas, os estudantes e o projeto político pedagógico. Depois disso, faz-se a apresentação da técnica de pesquisa e do método de análise denominado método documentário. Foram realizados dois Grupos de Discussão (GD). O *Grupo Trilhas e Rumos* é composto por quatro estudantes de uma escola localizada na Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Plano Piloto. Esse GD ocorreu em março de 2013, portanto no princípio do ano letivo. O *Grupo Sempre Juntos* é formado por cinco estudantes de uma escola localizada na CRE do Núcleo Bandeirante. A dinâmica aconteceu em dezembro de 2012, assim sendo ao final do ano letivo, e os jovens já estavam se formando no ensino médio.

O capítulo 5, 6 e 7 apresentam as análises dos Grupos de Discussão. Esse procedimento foi realizado segundo o método documentário. Portanto, foram escolhidos três tópicos mais relevantes. Cada um dos últimos capítulos contem os resultados da pesquisa organizados em três temas: 1) Os jovens em seu contexto social, que trata das amizades, das relações familiares; 2) Reflexões sobre escola, trabalho e ProEMI, e 3) Juventudes do DF e seus projetos futuros, que apresenta as expectativas dos jovens sobre o futuro.

Nas considerações finais são apresentadas as conclusões da pesquisa a respeito das orientações coletivas dos jovens com base nas representações de seu meio social, das suas percepções a respeito da sua escola e do ensino médio, bem como do Programa Ensino Médio Inovador. Também são feitos alguns questionamentos a respeito da busca da identidade do ensino médio e da escola como instituição social.

Parte I: O ensino médio no Brasil

10 lugar do ensino médio na legislação brasileira

1.1 Década de 1930 – A Reforma Francisco Campos

Este capítulo tem o objetivo de fazer um levantamento da legislação educacional referente ao ensino médio desde a primeira reforma da educação denominada Reforma Francisco Campos até os documentos mais atualizados (BRASIL, Lei 9.394, 1996) e respectivas alterações. Assim espera-se delinear o debate em torno da construção da identidade do ensino médio, enquanto parte do sistema de ensino.

Durante os anos da República Velha a preocupação maior dos governantes, em relação à educação foi com a expansão do ensino primário, especialmente nos estados do Centro-Sul: São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro (BEISIEGEL, 2002, p. 34). No ano de 1926, Francisco Campos foi nomeado Secretário do Interior do estado de Minas Gerais, e nesse cargo empreendeu uma profunda reforma no sistema educacional, com prioridade no ensino primário. Sua carreira política foi marcada por uma tendência conservadora e autoritária, características demonstradas nos resultados de seu trabalho, como por exemplo, seus discursos, as reformas educacionais e a Constituição de 1937.

Após a Revolução de 1930, durante o Governo Provisório, Francisco Campos foi indicado ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde. No período que permaneceu nesse cargo (1930-1932) foi responsável por outra reforma educacional, mais ambiciosa, por seu alcance nacional, e dessa vez priorizando os níveis médio e superior.

A denominada Reforma Francisco Campos marcou a construção de uma nova estrutura no conjunto educacional brasileiro. Essa reforma teve ênfase na modernização do ensino secundário e conferiu organicidade à cultura escolar deste nível (DALLABRIDA, 2009, p. 185). As principais medidas implantadas foram o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um sistema de avaliação discente, bem como a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas determinações buscavam a modernização do ensino secundário e à superação de estruturas seculares desse nível escolar, objetivando a formação de estudantes

secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade capitalista emergente nos anos de 1930.¹

As medidas implantadas na Reforma Francisco Campos tornaram a estrutura educacional mais orgânica, no sentido de organizada e articulada para produzir um todo autônomo e conectado nos diversos níveis. Isso se apresentava como uma inovação, pois nunca antes um conjunto de leis voltadas para a educação tinha englobado vários níveis, além do objetivo de implantação em todo o país.(MORAES, 1992, p. 293).

Com a citada reforma, o ensino secundário passa de cinco para sete anos de duração. Segundo o Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, citado por Dallabrida (2009) também passa a ser organizado em dois ciclos:

O primeiro ciclo, chamado “fundamental”, com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral. A segunda fase do ensino secundário, o “ciclo complementar”, formado por dois anos, era propedêutico para o curso superior e apresentava um leque de três opções: “para os candidatos à matrícula no curso jurídico”, “para os candidatos nos cursos de medicina, farmácia e odontologia” e “para os candidatos nos cursos de engenharia ou de arquitetura”(DALLABRIDA, 2009, p. 186)

Desenhado desta forma, o ensino secundário faz germinar a semente da exclusão que já tinha sido plantada no período escravista. Como afirma Dallabrida (2009), essa estrutura já era adotada em outros países ocidentais mais desenvolvidos. Assim o Brasil alinha-se a esses parâmetros com o discurso da modernização. No entanto, a ampliação do número de anos do ensino secundário e seu caráter enciclopédico tornaram-no cada vez mais elitista. Essa face excludente mostra-se na especialização cada vez maior ao longo dos anos escolares, já que o ciclo “complementar” tinha o objetivo explícito de selecionar os estudantes que frequentariam a Universidade². Outra medida, igualmente importante foi a implantação de um sistema de avaliação mais regular e detalhado e a seriação do currículo. A avaliação era organizada de modo a estabelecer provas ao longo do ano letivo, o que incitava os estudantes a um ritmo de trabalho regular e progressivo. A seriação, por sua vez, leva a um enquadramento do aluno conforme os

¹O modelo anterior, em vigor desde o período Imperial até a Primeira República, preconizava o regime de cursos preparatórios e exames parcelados, de modo que bastava o aluno solicitar a realização do exame de disciplinas específicas, sem a necessidade de participação em suas aulas.

²O modelo organizado pela Reforma Francisco Campos vigorou até 1942, quando foi rearranjado pela Reforma Capanema, que estabeleceu a divisão em ciclo ginasial de quatro anos e o ciclo colegial, com três anos. Por sua vez, essa configuração permaneceu até 1970, quando foram criados o 1º grau, pela fusão do primário com o ginasial e o 2º grau formado pelo colegial.

saberes de cada nível escolar, organizados em uma progressão obrigatória, para que houvesse um controle maior sobre todo o processo (DALLABRIDA, 2009, p. 188).

Por último, houve uma atenção à reestruturação do sistema de inspeção das escolas secundárias em todo o país. A princípio, foi permitido o estabelecimento de instituições de ensino nesse nível, à iniciativa privada, desde que submetidas à inspeção preliminar e posteriormente, à inspeção permanente. Essa abertura levou a um crescimento no ensino secundário, que deixou de ser um luxo, passando a contemplar também a classe média, pelo menos a parcela que poderia pagar por ele. E o estabelecimento da inspeção necessitava de uma estrutura burocrática, que aconteceu na forma dos distritos de inspeção (*idem*, p. 188). Assim a instauração de um Estado educador, autoritário e controlador, bem como a normatização do currículo e das formas de ensino, eram perfeitamente justificados em nome da modernização da educação.

Como consequência mais direta dessa reforma, tem-se como já foi dito, a formalização de um ensino excludente e elitizado. A ideia de educação defendida era a de um ensino para a formação de elite pensante, que levasse adiante o progresso do país. A reforma também acarretou a formação de uma cultura escolar burguesa, conforme defende Dallabrida:

A sua finalidade exclusiva não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo *um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras*. Muito de propósito atribuo ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao invés de mobiliar o espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o *stock* dos seus clientes. (CAMPOS, 1933, p.6. Apud: DALLABRIDA, 2009, p. 189). [grifos do autor]

A formação de uma cultura escolar é parte da construção da identidade social do país. No caso da educação, como fica claro na fala de Francisco Campos, a formação dessa cultura cumpre objetivos bem precisos e atende a interesses específicos de uma parcela da população. Assim sendo, o sistema educacional está a serviço do progresso econômico do país e daqueles que usufruem deste desenvolvimento³.

³Observa-se que a mesma função dada ao ensino secundário, na fala de Francisco Campos, permanece ainda na legislação atual. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) a finalidade do ensino médio é explicitada, no artigo 35, no inciso II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; e III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

1.2 Manifesto dos pioneiros da educação – 1932

O Manifesto dos pioneiros da educação foi escrito em 1932 por Fernando de Azevedo e assinado por outras 25 pessoas influentes na área da educação, incluindo Anísio Teixeira e Cecília Meireles. Aponta a educação como a essência de uma reforma social que, no entanto, só será realizada pela ação intensa, em profundidade e quantidade, da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo. E para concretizar este intento é necessário que a escola esteja sempre inserida em um processo de contínua evolução, “favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação” (Manifesto dos pioneiros da educação, 1932, p. 39). Assim sendo, para alcançar uma mudança efetiva na sociedade, não bastam revoluções apoteóticas e teatrais. Para modificar o estado psicológico e moral de um povo, segundo o mesmo manifesto, é necessária uma reforma educacional que transforme a situação em sua essência, de modo integral. Esse princípio evita o risco de que a educação se torne algo fragmentário, “semelhante a essas muralhas pelágicas, inacabadas, cujos blocos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surpreendeu antes do coroamento de seus esforços...” (idem, 1932, p.39).

Esse documento é resultado da 4ª Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), realizada em Niterói, em dezembro de 1931 (MORAES, 1992, p. 21). Está de acordo com a situação vivida pelo país, quando de sua concepção. Era o momento da superação da República Velha pela Revolução de 1930 e a implantação do Estado Novo. A proposta de uma reforma da educação no âmbito nacional surge a partir de várias reformas operadas de forma isolada em vários estados como no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco. Então o referido documento foi escrito com o objetivo de reunir essas reformas e debater a necessidade, de mudanças gerais e de como elas deveriam ser implantadas.

Quando o manifesto foi escrito, o país encontrava-se em franca transformação política, econômica, produtiva e, por consequência social e cultural. Todas essas mudanças acarretaram novas demandas, principalmente na atuação do Estado, que desde o início do século XX, já tinha sido chamado a agir como educador. Como afirma Romanelli (1978):

É que as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez

mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. (ROMANELLI, 1978, p. 59)

Esta situação revela a verdadeira intenção da reforma educacional em curso e documentada pelo referido manifesto. A expansão do capitalismo industrial além de requisitar a qualificação da população para a produção em si, institui o fenômeno da competição no mercado de trabalho, ao qual vencem, como em um ciclo, aqueles que estão qualificados. E ainda, por consequência, apresenta-se a necessidade da própria indústria da formação de público consumidor, o que por sua vez necessita que a população esteja devidamente aculturada, socializada, e quem sabe treinada a fazer parte desta nova configuração. E é nesta conjuntura que a educação se coloca a serviço dos imperativos econômicos.

A proposta do manifesto é justamente lançar as bases para que essa reforma aconteça. Um dos pontos principais do documento é que estabelecer o trabalho como princípio educativo é diferente de qualificar profissionalmente, ou mesmo de colocá-lo como tema diário dos conteúdos curriculares. O manifesto de 1932 foi inovador nesse sentido por trazer a concepção do trabalho como formador da personalidade moral e da essência humana. É importante salientar que não se trata somente do trabalho produtivo, na forma de meio de subsistência e gerador de renda. Mas de trabalho como atividade natural ao ser humano, em consonância com a concepção de trabalho no sentido ontológico, como afirma Frigotto (2010). Assim sendo, a escola reformulada sob o princípio da atividade e da produção, toma o trabalho como a melhor maneira de compreender a realidade, e também de agir para transformá-la, levando ao espírito de disciplina, solidariedade e cooperação em prol de uma obra social que ultrapassa os interesses de classe. Esses ideais de educação para o trabalho, solidariedade e cooperação para o desenvolvimento do país, fazem parte da ideologia vendida pelas classes dominantes e pelo governo que se estabelecia.

Sobre os princípios da escola única

A essência da reforma proposta por este manifesto é a concepção do princípio do direito biológico de cada indivíduo de receber uma educação coerente com seu estágio de desenvolvimento. Tendo isso como base, não há fragmentação entre os diversos tipos de escola, separadas conforme o público que a usufrui, mas sim em escolas, com espaço

geográfico diferentes, que atendem ao mesmo preceito.⁴ Configurado na forma de um direito, cabe ao Estado, providenciar os meios políticos, financeiros, legais, estruturais, enfim, todos os meios pelos quais este direito se materializará em realidade.

Por exemplo, a ideia de escola única já foi interpretada como escola de tempos, espaços e práticas únicas, especialmente no que diz respeito às escolas que atendem os estratos econômicos mais baixos da sociedade. Dependendo do lugar onde a escola se encontra e a qual público ela se destina a configuração da escola muda sensivelmente, e tratar o que é diferente como igual gera e mantém a estratificação socioeconômica, a exclusão. O princípio da escola de qualidade única permite pensar que a educação deve atender a todos independente de qualquer fator diferenciador, seja econômico, cultural, de gênero, de orientação religiosa ou sexual.

São três os princípios da escola única: a laicidade, a gratuidade e a coeducação. A laicidade preserva o estudante de toda “pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas” (Manifesto dos pioneiros da educação, 1932, p. 45). Esta laicidade pode ser dirigida tanto a doutrinas políticas, como a concepções religiosas, principalmente a esta última, pois os debates a respeito do ensino religioso nas escolas públicas eram bastante acirrados e estiveram presentes em diferentes níveis (da obrigatoriedade à frequência facultativa), nas constituições do final do século XIX, e do início do Século XX (ROMANELLI, 1978, p. 143).

O princípio da gratuidade rege a acessibilidade da educação a qualquer indivíduo que queira e esteja em condições de recebê-la. E como afirma o próprio manifesto, o princípio da gratuidade deve vir antes da obrigatoriedade. Esse documento já denunciava que a obrigatoriedade não tinha passado do papel, entre outras causas, pela falta de escolas. Prenunciou a necessidade de estender essa obrigatoriedade, não só ao ensino primário – a preocupação daquele momento – mas também aos segmentos posteriores, especialmente aos que atendem às faixas etárias mais avançadas, até os 18 anos, cujos sujeitos já buscam a conciliação com o trabalho produtivo. Essa gratuidade e posterior obrigatoriedade são exaltadas como fatores de proteção das crianças e jovens, que têm no trabalho um interdito para sua escolarização, o que contribui para a situação de exclusão, marginalidade e de desigualdade econômica. A coeducação, por sua vez, é

⁴ Este princípio tem sua origem nas ideias educacionais de John Dewey, que eram muito influentes naquele momento.

o princípio que antepõe o que nos dias atuais é propagandeado como “diversidade”. Este preceito anuncia a não diferenciação de qualquer tipo, respeitando a individualidade de todos os públicos. No momento em que o referido manifesto foi pensado, o tipo de exclusão que era mais evidente era a de gênero, cor ou raça e a econômica. Pode-se afirmar que nos dias atuais, além destas também devem ser incluídas as de orientação sexual, religiosa e culturais diversas.

A construção de um sistema único de educação abrange tanto as práticas diárias da sala de aula, como também as estruturas indiretas e imprescindíveis para garantir seu funcionamento efetivo. Desde os princípios do século XX, as mesmas questões surgem na ordem do dia, para resolução dos problemas que afetam a qualidade na educação. Assim sendo, o Manifesto (1932) lista alguns deles: i) a necessidade de atendimento diversificado para as aptidões naturais dos estudantes; pois que se isso já era uma necessidade naquele momento histórico, a configuração social da atualidade aponta cada vez mais para essa variedade; ii) a abolição das desigualdades, em termos de qualidade, entre as instituições de ensino, pois isso ajuda na manutenção da estratificação social; iii) o olhar dedicado à formação do magistério nas universidades, mais uma vez sem distinção de qualidade e aprofundamento entre os tipos de curso (licenciatura e bacharelado). Este ponto merece atenção especial, pois que esse divórcio ainda persiste no momento delicado da transição entre a ciência estudada na universidade e a disciplina escolar, ou seja, a ciência que é ensinada na escola. Se na escola encontram-se imensas dificuldades que se interpõe a um diálogo interdisciplinar, na universidade esse abismo é infinitamente maior; iv) equiparação em condições, volume de trabalho, e remuneração, bem como um plano de carreira atraente, para que bons profissionais se interessem e permaneçam na atividade docente revela o grau de priorização que é destinada à educação, pelas políticas públicas; v) o direcionamento a uma educação única pressupõe que todos os segmentos sigam os mesmos princípios, traçando uma condição de continuidade, coerência e correlação. Isso é válido da educação infantil até a universidade. vi) e por último, é necessário ter em mente que qualquer condição que impeça, desvie ou quebre esta unidade deve ser abolida em sua gênese.

De início, esses pontos parecem impossíveis de serem executados, dado o fato que tal empreendimento demanda principalmente investimento financeiro, e por consequência, vontade política, o que não se apresentava no período de formulação do manifesto, bem como ainda não faz parte das prioridades governamentais.

Conforme a concepção demonstrada pelo Manifesto, a escola bem como todo o processo de ensino existe para cumprir a sua função, que é a de obter do estudante o que de melhor ele tem para demonstrar. Diferentemente da ideia de desenvolver competências e habilidades, ou seja, um treinamento para adquirir comportamentos esperados, aqui o centro da existência da escola e de todo o processo chamado educação é o aluno e suas experiências de aprendizagem. Assim sendo, parte-se do princípio que a atividade escolar está centrada na especificidade do desenvolvimento etário e cognitivo do estudante, e portanto, adequado aos interesses deste momento. Estabelecer a conexão entre o estudante, o processo educacional adequado ao seu estágio de desenvolvimento, e a formação para o trabalho no entendimento de atividade humana em si mesma é o embrião para a edificação de uma estrutura educacional sólida, duradoura e, principalmente, eficiente.

Sobre a Educação secundária

A educação secundária surge como o corolário de um sistema único e sequencial. A educação infantil e a primária deverão estar conectadas à secundária, para que esta abra as portas “às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos” (p. 52). Embora, até o momento a ideia central seja toda voltada para a de um processo único, quando se trata da educação secundária, surge o imperativo da produção industrial e a devida formação de mão-de-obra qualificada. Assim, a escola secundária ganha a configuração dual: “em que se apresentam, colocadas no mesmo nível, a educação chamada ‘profissional’ (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual), sobre uma base comum de três anos.” (idem, p. 52). Aqui se observa claramente a manifestação desta dualidade. O uso da expressão “de preferência manual ou mecânica” e “de preponderância intelectual” revela o caráter segregador sobre a qual a educação será constituída. E essa verdade era escamoteada com o discurso de inovação e progresso ao qual o país vivia naquele momento histórico e ao qual o povo também clamava.

Esta forma de organização parece ter o objetivo de suprimir a conformação de uma escola para “um grupo social” determinado, e prioriza o estabelecimento de uma estrutura que seja flexível e viva, que atenda todas as formas de aprender e os mais diversos interesses, independente de classe econômica. É desta forma que, no parágrafo seguinte, o documento aponta a educação secundária como se apresentava no momento,

como a causa do “êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo”(idem, 1932, p. 52). E a solução para este problema também se encontra na educação, preferencialmente na profissional.

É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, por em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais, já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e as profissões e indústrias dominantes no meio. A nova política educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literária de nossa cultura, para lhe dar um caráter científico e técnico, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas orientadas no sentido da produção e procura, reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais.(Manifesto dos pioneiros da educação, 1932, pp. 52-53)

Mesmo neste documento que a princípio parecia tão inovador (e realmente o era no momento de sua publicação) vê-se a tentativa de conciliação entre os princípios para uma reforma verdadeiramente profunda da educação, e os imperativos de ordem econômica. No entanto, vestido nesta roupagem moderna, este discurso traz a conformação e manutenção do *status quo* estabelecido.

Desta forma surge o questionamento sobre para que lado deve pender a estruturação da escola que invariavelmente não deixa de ser dual. Ou seja, aos interesses de quem a escola atende? Por que é tão difícil atender prioritariamente aos interesses daqueles que usufruem dela diretamente?

1.3 Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – LDB/ 61

A LDB/61 está subordinada à Constituição de 1946, a primeira a estabelecer a responsabilidade da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º, item XV, letra d). Segundo Romanelli (1978), esta constituição avança em relação à anterior, pois a Constituição de 1937 faz “significativa concessão à iniciativa privada e praticamente isenta os poderes públicos do dever de proporcionar e garantir a educação.” (p. 170). Além disso, aproxima-se da inspiração ideológica dos pioneiros da educação, responsáveis pelo manifesto, estudado anteriormente. E pela primeira vez na história da legislação educacional, estabelece a previsão de recursos mínimos destinados à educação.

A partir da inspiração das doutrinas liberal-democrática e a dos movimentos sociais do século XX, o então ministro da educação Clemente Mariani, constituiu

comissão de educadores a fim de propor um projeto de reforma para a educação nacional (ROMANELLI, 1978, p. 173). A comissão foi presidida pelo Prof. Lourenço Filho, e se organizou em três subcomissões: a do Ensino Primário, a do Ensino Médio e a do Ensino Superior. Conforme a análise da autora, os resultados desta legislação podem ser classificados em duas ordens: uma relacionada com o produto final, e a outra relacionada com a própria luta que ela engendrou (idem, 1978). A primeira teria sido negativa para a evolução do sistema educacional brasileiro, e a segunda foi altamente positiva, “pois revelaram, entre outros aspectos, da parte dos educadores da velha geração de 30, agora acompanhados pelos da nova geração, uma disposição firme para a continuação da luta iniciada duas décadas antes, mas interrompida durante o intervalo ditatorial.” (idem, 1978, p. 172).

Citando Laerte Ramos de Carvalho, a autora afirma:

É possível caracterizar, numa visão retrospectiva, duas fases de bem definidas disputas. A primeira girou em torno de interpretações do texto constitucional, nas quais se defrontam duas concepções antagônicas: a centralizadora, herdeira da letra e do espírito da legislação do regime imposto pela Carta de 10 de novembro de 1937, e a federativo-descentralizador, que se apoiou na doutrina constitucional do regime instaurado em 1946. Depois de aproximadamente dez anos de hibernação, nas comissões competentes, o projeto primitivo, restaurado, iniciou uma nova fase, com a apresentação do substitutivo do Deputado Carlos Lacerda. Este substitutivo deslocou o eixo das disputas sobre o projeto para a luta contra o monopólio estatal, e em favor das instituições privadas de ensino”. (Laerte Ramos de Carvalho, *As diretrizes e bases: Breve História*. In: Romanelli, Otaíza de Oliveira, *História da educação no Brasil*, Petrópolis, 1978, p. 172)

A disputa sobre a organização do ensino, se centralizado como estavam acostumadas às forças políticas herdeiras de um governo ditatorial, ou descentralizado como imaginavam os políticos mais democráticos, rouba a cena do verdadeiro propósito do projeto de lei. Sendo assim, “após 15 anos de regime centralizador, parecia impossível a uma boa parte dos políticos pensarem um sistema educacional capaz de viver sem o controle rígido do Governo Federal.” (ROMANELLI, 1978, p. 173).

Após muitas idas e vindas, o projeto é aprovado em 20 de dezembro de 1961. O texto da referida legislação reflete a ideologia vigente da época, como por exemplo, a euforia com o crescimento econômico sendo transferido para as teorias educacionais na forma do tecnicismo, e da teoria do capital humano, especialmente depois do Golpe Militar de 1964.

O primeiro artigo estabelece os princípios e as finalidades da educação. Traz inspiração humanista, proclamando os direitos do cidadão, a solidariedade humana e unidade nacional, preparo do indivíduo para uso dos recursos científicos e tecnológicos,

preservação e expansão do patrimônio nacional e condenação a qualquer tipo de tratamento desigual e preconceito. O título II, Da liberdade de Ensino enseja o discurso da liberdade que era parte dos ideais de reconstrução nacional, no entanto seria suprimida apenas alguns anos depois, pelo golpe militar de 1964.

O título IV trata da administração do ensino em suas esferas superiores. Estabelece as atribuições do Ministério da Educação, bem como dos Conselhos Federais e Estaduais de Educação. Prevê a possibilidade de participação da sociedade civil nos conselhos, com membros nomeados pelas autoridades competentes nas respectivas esferas administrativas. O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação. Este Conselho será desmembrado em câmaras para dispor sobre temas pontuais referentes aos segmentos educacionais, como o ensino primário, médio e superior. Os Conselhos Estaduais são organizados pela Legislação Estadual, contará com membros nomeados pela autoridade competente, e incluirá membros dos diversos graus de ensino, do magistério oficial e particular. Esta diretiva abre a perspectiva para a influência dos interesses do capital privado nos assuntos educacionais.

Desta maneira, a legislação organiza os níveis educacionais em educação pré-primária para crianças até sete anos; ensino primário, de caráter obrigatório a partir dos sete anos, tendo duração mínima de quatro anos. E em seguida a educação de grau médio. O ensino médio era subdividido em dois ciclos, o ginásial, que compreende o atual ensino fundamental e o colegial, que corresponde ao atual ensino médio. Os dois ciclos apresentam ainda a ramificação em três tipos de cursos, o secundário, também denominado científico; o técnico, que poderia ser desmembrado em outros três cursos: industrial, agrícola e comercial; e ainda os de formação do magistério para o ensino primário e médio.

Em todos os níveis e cursos do grau médio existem disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas. As disciplinas obrigatórias são escolhidas pelo Conselho Federal de Educação em número máximo de cinco. Cabe aos Conselhos Estaduais completar o seu número e relacionar as de caráter optativo, que deverão ser escolhidas pelos estabelecimentos de ensino. Esta determinação enseja uma falsa sensação de liberdade, onde em tese é dado aos estabelecimentos a escolha da configuração de seu currículo. O que de fato ocorre é a escolha entre opções pré-estabelecidas, como uma liberdade vigiada.

O ingresso no ciclo ginasial será feito por exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o estudante tenha onze anos de idade completos, ou que completará ao longo do ano letivo.

Fica estabelecido que o ensino de grau médio tenha como período mínimo de trabalho escolar cento e oitenta dias de ano letivo de trabalho efetivo, excetuando o período reservado para provas e exames; vinte e quatro horas semanais de aula para o ensino de disciplinas e práticas educativas. É obrigatório o cumprimento do programa dentro do prazo para os trabalhos escolares, bem como a educação moral e cívica do educando, e oferecimento de atividades complementares de iniciação artística e a instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família. A frequência é obrigatória, e apenas será permitida a realização dos exames finais, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas.

No ensino secundário a variedade de currículos ocorre segundo as matérias optativas que são permitidas aos estabelecimentos. A duração do ciclo ginasial é de quatro anos e do ciclo colegial de três anos, no mínimo. Dentre as disciplinas de caráter optativo, nos dois ciclos, será incluída uma de caráter vocacional, na medida das necessidades locais e das possibilidades do estabelecimento. Infere-se que esta disciplina vocacional, seja na verdade uma matéria introdutória de conhecimentos relacionados a trabalho, que não necessariamente fornece habilitação ou qualificação específica.

Observa-se certa diminuição no número de disciplinas ao longo do curso secundário, especialmente na terceira série do ciclo colegial, pois no ciclo ginasial a lei prevê nove disciplinas, sendo que “além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.” Nas duas primeiras séries do ensino colegial, a previsão é de oito disciplinas, além das práticas educativas, sendo optativas apenas uma ou duas. A terceira série do ciclo colegial é o que apresenta caráter mais propedêutico. A lei prevê que o currículo desta etapa será organizado com aspectos linguísticos, históricos, e literários. Além disso, também fixa o objetivo de preparação dos alunos para os cursos superiores, e terá no mínimo quatro e no máximo seis disciplinas.

O ensino técnico de grau médio admite os cursos industrial, agrícola e comercial, nos dois ciclos: o ginasial, com duração de quatro anos e o colegial com duração de três anos. Nas duas últimas séries do ciclo ginasial serão ministradas, além

das disciplinas específicas do curso técnico, quatro disciplinas do curso secundário, sendo uma optativa pelo estabelecimento. E no ciclo colegial serão cinco do curso secundário, sendo uma optativa, além das disciplinas específicas do curso técnico. Para as escolas denominadas “técnicas e industriais” a lei permite a opção de um curso pré-técnico, entre os ciclos ginásial e colegial e com duração de um ano, onde serão ofertadas as cinco disciplinas do curso colegial secundário. Neste caso, no segundo ciclo industrial, serão ofertadas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico.

A legislação prevê a possibilidade de parceria com empresas, que ao empregarem menores, ficam obrigadas a ministrar cursos de aprendizagens de ofícios e trabalho, segundo as normas estabelecidas pelos sistemas de ensino. Esses cursos de aprendizagem abrem a possibilidade de que mediante certificado do mesmo e de exame de admissão, o aluno poderá se matricular em ginásios de ensino técnico.

O capítulo IV, Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio, normatiza a estrutura dos cursos destinados à formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário. Da mesma forma que nos demais cursos técnicos, as escolas normais organizarão seu currículo nos dois ciclos, ginásial e colegial, sendo que além das disciplinas obrigatórias do ensino secundário, será ministrada preparação pedagógica. Em seu artigo 54, a legislação diferencia da seguinte forma os tipos de diplomas conferidos a cada ciclo do curso: “As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.” E cada sistema de ensino determina a configuração para o cargo de regente de ensino primário, e como atuará na perspectiva do magistério.

O que diz respeito ao curso secundário, a formação dos professores será realizada nas faculdades de filosofia, ciência e letras. A formação dos professores dos cursos técnicos poderá ser realizada nas próprias escolas de formação técnica, sendo que as do curso normal também poderá ser feita nos institutos de educação, desde que observadas as diretrizes lançadas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciência e letras.

Esta legislação apresentou pequenos avanços e alguns retrocessos. Segundo Romanelli (1978), o avanço mais significativo foi em relação ao currículo, pois este deixou de ser fixo e rígido, como era verificado nas determinações anteriores. Este progresso aconteceu mais em matéria de legislação, ou seja, na prática as escolas continuaram fazendo o que já faziam, com os recursos materiais e humanos que já

tinham, e que em essência, não mudaram. No ensino secundário, a situação era outra, pois o quadro de variações de currículo admissíveis era mais amplo: admitiam-se quatro modelos de currículos, entre o científico e técnico, além da formação de professores para o magistério.

Outro avanço, segundo a análise da mesma autora, é o certo grau de descentralização que a legislação conseguiu. Ponto que foi alvo de grandes e demorados debates entre as frentes de trabalho no processo legislativo, e também demonstram as forças ideológicas que fazem parte da prática política. Além disso, existe o contexto histórico ao qual a elaboração desta lei está atrelada.

A situação econômica e industrial do país era de expansão, no entanto, as orientações políticas ainda eram conservadoras. Como afirma Romanelli:

(...) enquanto o desenvolvimento caminhava o firmemente no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar continuava a estruturar-se em bases, valores e técnicas próprias da mentalidade pré-capitalista. As escolas, Universidades ou Institutos de Pesquisas, felizmente existentes e que têm concorrido para o desenvolvimento da ciência e da técnica e se têm pautado por um comportamento pedagógico moderno, não tiveram, no entanto, na legislação, sua base de organização. Foram, por isso mesmo, quase exceção à regra. A vigência dessa estrutura pré-capitalista da escola ocorreu até mesmo nas regiões mais atingidas pelo setor moderno da economia. (ROMANELLI, 1978, p. 188).

Nesta conjuntura contraditória entre as diversas fontes de poder, a educação se encontra acuada, sendo julgada tanto como causa, quanto consequência da situação social em que se encontra o país. Ao mesmo tempo em que sua falta é apontada como causa do desemprego, por exemplo, a divergência da qualidade entre os sistemas de ensino são tido como consequência da falta de capital cultural dos estudantes. Dessa forma, a falta de conhecimento dos alunos é tomada como a causa da falência do sistema educacional. A educação torna-se vulnerável diante desta medição de forças entre um modelo de educação idealizado para a formação de um indivíduo pleno e consciente, e a capacitação para o mercado de trabalho, e sucesso na competição que este pressupõe.

Esta estrutura está enraizada no imaginário sociocultural, tanto das forças políticas, como da própria população que usufrui o direito de educação. Desta forma, é comum e socialmente aceita a priorização de cursos profissionalizantes aligeirados e de qualidade duvidosa, em detrimento de iniciativas e políticas públicas que levariam a uma melhora efetiva e duradoura no sistema de ensino. Observa-se também o padrão de escolha por programas de governo (que apresentam caráter imediato e isolado), ao invés

do estabelecimento de legislação que sobreviva às constantes mudanças nos processos políticos, e de sucessão de governantes.

A referida legislação cumpriu sua importância como primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fato relevante por servir de modelo para as posteriores. Ao mesmo tempo, reconhece-se a enfática influência das diversas fontes de poder que se interessavam pelo sucesso do sistema educacional, como fator importante para alavancar o desenvolvimento do país, como aquelas que desejavam a confirmação da situação de desigualdade, defendendo o insucesso da educação para estabelecer seus interesses próprios.

1.4 Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971

Para compreender a elaboração da LEI 5.692/71 se faz necessário realizar uma retrospectiva histórica do contexto econômico e político no qual o país se encontrava naquele momento, e os convênios firmados entre o MEC e as Agências Internacionais (neste caso, a USAID - United States Agency for International Development)

A situação econômica do Brasil, no período de 1930 a 1964 foi de desenvolvimento da industrialização. Juntamente a esse movimento, havia a prática de políticas de massa, que entrou em contradição com a internacionalização do capital, ao longo do tempo. Segundo Romanelli:

Então o modelo político tinha sua contrapartida no modelo econômico e o equilíbrio se manteve, embora, às vezes, de forma precária, enquanto durou o apoio da classe empresarial e das Forças Armadas à política de compromissos de Vargas. A penetração mais intensa do capital internacional foi fator de rompimento daquele equilíbrio e Vargas perdeu o apoio do empresariado e das Forças Armadas. Daí para frente a internacionalização da economia brasileira já não podia mais coincidir com a política de massas e com os apelos do nacionalismo. (ROMANELLI, 1978, p. 193).

O desenvolvimento econômico necessitava ser definido, ou nos moldes de uma revolução social pró-esquerda, ou de alinhamento com as esferas de controle do capital internacional. As lideranças do movimento de 64 fizeram a última opção e eliminaram todos os obstáculos que pudessem se interpor à execução deste projeto (ROMANELLI, 1978, p. 193).

O modelo adotado desde então tem o objetivo de dar continuidade à expansão econômica. E para manter o padrão de crescimento industrial, tornou-se necessário a formação de um mercado consumidor, o qual por sua vez acarretou maior concentração

de renda, pois se baseava em mudança nos hábitos de consumo de uma parcela restrita da população, ou seja, das camadas sociais que tinham a possibilidade de ajudar a manter o sistema. Por outro lado, mesmo com a expansão industrial e do setor de serviços, entre outros, os governantes também tinham de lidar com um excedente de mão de obra, pois além deste fazer parte da dinâmica do sistema, a qualificação para os postos de trabalho que se abriam, era praticamente inexistente.

É assim que se pode observar que o real significado da importância da educação no processo de desenvolvimento nacional não havia sido demonstrado até meados de 1968. Romanelli (1978) percebe dois momentos importantes na evolução do sistema educacional, a partir de 1964. O primeiro momento está relacionado com o período da implantação do regime em que foram traçadas as diretrizes para recuperação econômica. Entrementes, houve aumento significativo da demanda social por educação, o que manifestou uma crise que já estava incubada há um longo período. E essa crise, foi a justificativa encontrada para o estabelecimento de uma série de convênios entre o MEC e a *Agency for International Development (AID)* – para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro.

O segundo momento inicia-se com as medidas práticas para enfrentamento da crise. Em seguida, os órgãos governamentais passaram a assumir que se fazia necessária uma política de educação realmente sólida para resolução do problema em geral, e não apenas para resolver uma crise isolada. Desta forma, e pela influência técnica da USAID, é levada a efeito a ideia de adequação do planejamento educacional ao modelo de desenvolvimento econômico do Brasil.

Segundo Romanelli, as bases sociais e econômicas da crise educacional brasileira são de duas ordens. A implantação das indústrias de base nos anos 50 gerou quantidade e variedade de novos empregos, que atende os interesses da classe média que deseja ascender socialmente. E ainda, houve uma mudança significativa no modo de ascensão social desta classe. Anteriormente, esta ascensão ocorria por meio da acumulação de capital, e para as camadas médias, principalmente pelo exercício de profissões autônomas. Com a progressiva concentração de renda, capital e mercado, esses canais foram transferidos para as hierarquias ocupacionais, o que por sua vez, acarreta a exigência por qualificação e a competição no mercado de trabalho. “A educação passa a ser encarada como o único caminho disponível, para a classe média, de conquistar postos e, para as empresas, de preencher seus quadros.”(ROMANELLI, 1978, p. 206).

É importante lembrar que as reformas de grande vulto ocorreram apenas depois que a crise do sistema atingiu sua fase aguda, pois a LDB/61 não atendeu às necessidades de desenvolvimento da Nação. A estrutura continuou fechada e sem a elasticidade necessária na expansão de vagas. A demanda por mão de obra qualificada era maior e crescia em ritmo mais acelerado que a oferta. (idem, p. 206).

A princípio, a política educacional adotada após 1964 buscava atender quantitativamente à demanda social por educação. No entanto, a crise econômica do início da década de 60, levou a uma situação de contenção de gastos, de modo que a expansão do ensino poderia comprometer a política econômica do Governo. O crescimento na área educacional ocorreu, mas com limitações, e ao final das contas não atendeu às demandas, o que gerou o agravamento da crise.

Foi nesta conjuntura de crise que o governo encontrou a justificativa perfeita para o estabelecimento dos acordos assinados entre o MEC e as Agências Internacionais. Como afirma Romanelli:

O aspecto mais relevante desses acordos consiste no fato de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para “justificar” a necessidade de cooperação. Na verdade, a crise, em si, não era a condição básica para esses programas de cooperação, mas sim, segundo o que podemos perceber, a necessidade de se anteciparem projetos de reformas que “preparassem” o sistema educacional para contribuir ou atuar mais eficazmente, na fase de retomada da expansão, já então prevista pelo setor externo, dadas as condições de viabilidade criadas pelo setor interno. (...) O momento era propício para essa intervenção, porque estavam asseguradas as pré-condições políticas e econômicas da retomada da expansão e havia, para tanto, uma condição objetiva “justificando-a”. (grifos da autora) (ROMANELLI, 1978, p. 209).

O que consta como real motivo para o estabelecimento dos acordos foi a constatação da necessidade de alinhamento do sistema educacional, para atendimento das demandas do setor econômico. Este argumento era pautado segundo a Teoria do Capital Humano, onde se acredita que desenvolvimento econômico e educação devem andar juntos e se retroalimentarem⁵. A educação torna-se desta forma, um fator de investimento, com retorno monitorado.

⁵ A Teoria do Capital Humano desenvolvida pelo economista Theodoro Schultz, na década de 1950, atende plenamente às necessidades dos países subdesenvolvidos que buscavam estabelecer um ritmo seguro de desenvolvimento, bem como das agências Internacionais que buscavam ampliar seus domínios, representando os interesses do capital globalizado. Assim, esta Teoria também serve às classes dominantes, pois desloca o eixo da responsabilidade pelo desemprego por falta de qualificação para o indivíduo, desobrigando – mais uma vez – o Estado de sua responsabilidade sobre a oferta de educação, bem como pela geração de emprego, além de justificar a desigualdade, com o argumento da meritocracia. (SILVA M., 2002)

Conforme assinala Frigotto (1996):

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.(FRIGOTTO, 1996, p. 41)

No Brasil, estabeleceu-se uma rede de práticas oficiais e suas justificativas ideológicas que embasaram a elaboração de políticas públicas e legislações em diversas áreas que veiculavam a ideia da racionalização e do planejamento nos processos públicos. Assim, a Teoria do Capital Humano é transfigurada na Lei 5.092 de 1971, que tem como característica principal a profissionalização compulsória, desde o ensino fundamental, em uma clara tentativa de fornecer ao mercado industrial o contingente de mão de obra qualificada que há muito necessitava. E ainda segundo Acácia Kuenzer (1988), além do objetivo econômico de maximização da produção e redistribuição da renda, como consequência da qualificação, a educação passa a ser considerada como fator de desenvolvimento da consciência política. “Assim concebida, a educação seria fator de crescimento econômico e de segurança, à medida que impediria a eclosão de antagonismos decorrentes do modelo adotado.” (KUENZER A. , 1988, p. 43) Da mesma forma, a ideia de qualificação pensada foi a qualificação a nível secundário, pois como afirma Romanelli, a reforma de 2º grau foi planejada para dispersar a demanda pelo ensino superior com a educação profissionalizante, e assim continuar selecionando apenas os mais capazes para a Universidade, enquanto dava ocupação aos menos capazes. (ROMANELLI, 1978)

O artigo 1º da referida legislação fixa o objetivo geral da educação de 1º e 2º graus, que são os mesmos para os dois níveis. A escrita deste artigo aparece da seguinte forma:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.(BRASIL, 1971)

Observa-se a ideia do desenvolvimento de potencialidades, do que pode vir a ser, quando tratado em condição adequada de estímulos. As potencialidades que a legislação propõe sejam desenvolvidas pela educação são de três ordens: a

autorrealização, a qualificação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania. Certamente, ao fixar tais objetivos é necessário refletir sobre o significado de cada um deles dentro do processo educativo. No entanto, como assinala Romanelli (1978), os problemas que se colocam a respeito dos objetivos provem mais das condições de sua realização, do que de sua fixação em lei. Há dois grupos de influências. Para concretizar o ato educativo a autorrealização é um fator imprescindível. É através da interação estabelecida entre o educando e seus professores, colegas e com o meio em que vive, que os aspectos de sua cultura necessários para sua autorrealização são interiorizados. Esta interação, portanto, deverá ser um desafio à inteligência, para que o educando desenvolva processos cognitivos, afetivos, e de outras ordens que o levem a alcançar o objetivo traçado. A base para que esse processo aconteça é a cultura do diálogo entre todos os campos da comunidade escolar. “Só através desse **diálogo** será possível a conquista, pelo educando, dos seus *meios* de atuação no mundo material e no mundo social. Nenhuma qualificação para o trabalho ou exercício consciente da cidadania é possível sem essa base dialogal.”(grifo da autora) (ROMANELLI, 1978, p. 237).

Em segundo lugar, a escola não é uma instituição isolada, então qualquer objetivo que seja traçado para ela tem que levar em consideração os aspectos culturais que a envolvem. Assim como o objetivo de qualificação para o trabalho só será concretizado em uma sociedade que valoriza e glorifica o trabalho, a formação para uma cidadania consciente só será efetiva onde exista um modo de vida democrático. Do contrário, ainda que a instrução para a cidadania exista, será forte candidata a esvaziar-se de sentido, levando à mera repetição de regras sociais. Além disso, a prática pedagógica torna-se vulnerável e alvo fácil para manipulação ideológica e política.

A Lei 5.692/71, modificou sensivelmente a estrutura do ensino, fixando, por exemplo, a obrigatoriedade escolar para oito anos, na faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos. Este fator é importante, pois leva o Estado a assumir a educação como sua responsabilidade. Mas como tornar obrigatório, sem antes estender o acesso a todas as camadas sociais? A mudança na estrutura ocorreu em dois planos. No plano vertical, a ampliação da obrigatoriedade do ensino acarretou a unificação entre o nível primário e o ginásial. Desta forma, eliminaram-se os exames de admissão que existiam entre esses dois níveis, e que representava o primeiro instrumento de segregação educacional do sistema de ensino. No plano horizontal, a modificação ocorreu na tentativa de eliminação do dualismo entre a escola secundária ou propedêutica e a escola técnica. Isto ocorreu com a criação de uma estrutura de escola única, caracterizada pela iniciação

profissional em todos os segmentos, progressivamente a partir do ginásial. Diz-se tentativa, pois não houve eliminação desta dualidade, ela continuou acontecendo na medida em que a escola de orientação propedêutica ou acadêmica permaneceu e atendia poucos privilegiados que tinham oportunidade de frequentar a universidade. Inclusive, um dos objetivos implícitos desta reforma do sistema educacional, foi justamente manter a expansão do ensino superior em limites bem estreitos, ocupando a grande parte da população com a profissionalização de 2º grau.

A integração, tanto vertical – entre os segmentos, como horizontal – que unificou a escola secundária é baseada em outros dois princípios: o da continuidade no processo e o da terminalidade em cada nível. A continuidade é demonstrada por meio de um currículo que parte da educação geral, ampla nas primeiras séries do 1º grau, que vai se afunilando e dando espaço para a formação especial e as diversas habilitações profissionais. Desta maneira, fica garantida uma formação geral de núcleo comum em todos os níveis e em todas as regiões. E o princípio da terminalidade, pois a cada nível o estudante se apresenta capacitado para o exercício de atividade laboral, sendo que no 1º grau não é realizada habilitação para uma profissão, mas de quebra se faz uma sondagem de aptidões do aluno, e no 2º grau há a possibilidade desta formação profissional completa em nível médio.

A Lei 5.692/71 apresentou avanços e retrocessos, além de algumas incoerências. Por exemplo, como avanço tem-se a integração geral do sistema escolar desde o 1º grau até o ensino superior. Este aspecto faz parte da legislação posterior (LDB/96) e agora é um princípio forte que rege o sistema educacional. Além disso, o encaminhamento do processo nesta perspectiva integrada leva à obrigatoriedade do ensino médio – pois integrando-o à educação básica, este se encaminha para uma progressiva universalização, e ao vislumbre da democratização futura de todos os segmentos. Outro avanço de extrema importância foi a eliminação de parte do esquema seletivo das escolas, o que era fator de uma marginalização instituída e legitimada de uma grande parte da população. Esta estrutura superada pela reforma de 1971 revelava um abismo social muito mais profundo e anterior a o que a instituição escolar representa.

Uma incoerência é percebida quando ao mesmo tempo em que a legislação afirma a obrigatoriedade do ensino na faixa etária de 7 a 14 anos (art. 20), permite a antecipação da iniciação ao trabalho quando a obrigatoriedade não alcançar a oitava série do 1º grau (art. 76). A incoerência neste ponto ocorre de duas formas: pelo fato de que desta forma o Estado assume seu fracasso em relação à situação precária do

sistema, pois prefere abrir mão da obrigatoriedade, ao invés de ampliar a rede de atendimento do sistema. Por outro lado, concordando com Romanelli, analisa-se pelo viés da necessidade de investimento que deveria ser realizado.

(...) a iniciação para o trabalho, ainda que não tenha o objetivo de qualificar profissionalmente, demanda aplicação de recursos para equipamento e formação de professores, recursos esses mais vultosos do que os empregados em escolas não-profissionais. A antecipação da iniciação para o trabalho é permitida quando o sistema não tiver recursos para prolongar a escolaridade, mas, se essa antecipação supõe um acréscimo de recursos para sua implantação, como conciliar as duas coisas? (ROMANELLI, 1978, p. 251).

Outra incoerência que revela a permanência da dualidade na escola de 2º grau, quando na verdade a reforma pretende a estruturação de uma escola aparentemente única está no § 3º do art. 5º que afirma:

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.(BRASIL, 1971)

Neste parágrafo, a legislação admite que haja situações em que a formação geral ocupe o espaço destinado à formação especial. Como a lei é nebulosa em relação às situações em que isto se aplica, deixa margem para interpretações, especialmente por parte das escolas particulares na tentativa de se eximirem do encargo da profissionalização.

Enfim, para alcançar êxito todas estas mudanças deveriam pressupor uma reestruturação completa na estrutura de ensino. Não basta planejar currículos, reformular os níveis de ensino, trocar os nomes de séries e segmentos, etc. Como isso tudo se realizará, nas mais diversas realidades, seja nos centros urbanos, ou mesmo no campo, onde a escassez de recursos e materiais é enorme? A parte física da estrutura escolar é imprescindível para materializar o plano das ideias, o planejamento pedagógico, e o próprio processo educativo. Uma situação que comumente é esquecida e/ou negligenciada é a das condições de trabalho da parte administrativa e burocrática de uma escola. É muito comum as escolas funcionarem sem o suporte de pessoal suficiente para que o trabalho aconteça com eficiência. E é extremamente temeroso, diante de uma estrutura física e de pessoal precária, firmar em lei a disposição para que as matrículas nas escolas sejam realizadas por disciplina (art. 8º).

Para ser exitosa qualquer reforma deve estar próxima da realidade que pretende modificar. No entanto, observa-se que as condições políticas, sociais e econômicas em que a legislação educacional de 1971 foi elaborada, com a rapidez que foi exigida do

Grupo de Trabalho, prevaleceram interesses de outras ordens que afastaram as diretrizes e bases idealizadas do processo real que deveria representar.

1.5 Ensino Médio na Constituição de 1988

A história do Ensino Médio, da mesma forma que a história da educação brasileira em geral, é marcada pelo conflito. Na Constituinte formada para elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) as forças de coalizão interessadas nos assuntos relativos à educação também divergiam na tentativa de fazer valer interesses próprios.

As principais forças políticas envolvidas no debate foram as que defendiam a escola pública e gratuita e aquela que lutava pelos interesses privatistas, tanto de escolas confessionais que intercediam por verbas públicas para escolas sem fins lucrativos, como pela não interferência do Estado nas escolas privadas (OLIVEIRA R. T., 1997, p. 24). Embora com tantas controvérsias, pela primeira vez o direito à educação é garantido em uma Constituição (idem, p. 25). Assim o Estado fica obrigado a cumprir esse dever e a dar condições para que seja exercido.

A redação original da Constituição considerava obrigatório apenas o ensino fundamental, que ia da 1ª à 8ª série. Essa situação garantia recursos somente para este nível de ensino, excluindo outros níveis e modalidades como a pré-escola (atual educação infantil), o ensino médio, a EJA, a educação profissional, a do campo e a especial. O alicerce fundado pela Constituição vai se materializar na Lei 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que será estudada no próximo item deste capítulo.

Depois da promulgação da LDB/96 foram aprovadas no Congresso outras Leis e proclamados vários Decretos e Emendas Constitucionais, a fim de ajustar a Carta Magna às diretrizes lançadas para a organização da educação. Este item vai tratar justamente das modificações realizadas na Constituição e que se relacionam com a educação, acarretando alguma consequência para o Ensino Médio. O texto será organizado a partir dos artigos da CF/88 que foram alterados em cada uma das Emendas Constitucionais em questão, e das alterações realizadas no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), quando houver. Desta forma, serão analisadas as Emendas Constitucionais 14/1996 (EC-14/96), a 53/2006 (EC-53/06) e a 59/2009 (EC-59/09). Essas três emendas alteram artigos da CF/88 e também do ADCT.

Cada Emenda e as alterações produzidas serão analisadas em separado. A princípio será analisada a situação histórica e política da aprovação de cada Emenda, e posteriormente, suas alterações.

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência da República. Nesta época ocorriam os debates no Congresso Nacional, com a participação da sociedade civil, para a aprovação da Lei 9.394/96, a LDB. Dois meses antes da promulgação dessa Lei, o Presidente da República apresenta um projeto de Emenda Constitucional aprovada em 12 de setembro de 1996. Dessa forma, com justificativa embasada nas críticas à CF/88, o governo Fernando Henrique Cardoso lança a EC-14/96 e cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com duração prevista por mais dez anos (OLIVEIRA R. d., 2009). Além da alteração ao Art. 60 do ADCT, essa Emenda também modifica a redação dos artigos 7, 23, 30, 206, 208, 211, 212 da CF/88.

O texto original do ADCT, em seu artigo 60 institui o esforço do Poder Público nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição para a aplicação de recursos na erradicação do analfabetismo e da universalização do ensino fundamental. Tem apenas parágrafo único e não há incisos. Tampouco há qualquer detalhamento de como essa aplicação acontecerá. Os detalhes são explicitados no art. 212 da CF/88, ao qual o art. 60 do ADCT faz alusão.

Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Parágrafo único. Em igual prazo, as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional. (BRASIL, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 5 de outubro de 1988)

A EC-14/96 altera esse artigo do ADCT, dando ao caput uma nova redação e acrescentando-lhe sete parágrafos. O caput torna-se mais explícito ao denominar quais entidades do Poder Público são responsabilizadas pelo investimento em educação: os Estados, Distrito Federal e os Municípios; altera de cinquenta para sessenta a porcentagem dos recursos, destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério, conforme o art. 212 da CF/88. Além dessa alteração, a emenda institui a criação de um Fundo de natureza contábil, onde todas as entidades citadas deverão contribuir, de acordo com a quantidade de alunos. Os sete

parágrafos incluídos pela Emenda tratam desse Fundo e como ele será organizado e distribuído.

A respeito das alterações na própria Constituição, foram modificados os artigos 34, 208, 211 e 212. O art. 34 trata da não intervenção da União nos Estados, nem no Distrito Federal, exceto nas situações confirmadas nas alíneas. A emenda EC-14/96 acrescenta a alínea “e”: aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino⁶.

O art. 208 estabelece o dever do Estado com a educação, mediante garantia firmada de acordo com os incisos seguintes. Os incisos I e II, recebem nova redação atribuída pela EC-14/96. O texto original figurava da seguinte maneira:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

Após a Emenda, a redação do inciso I passa a descrever os adjetivos “obrigatório e gratuito” como atributos intrínsecos do ensino fundamental, não mais como simples termo agregado. Já o termo “inclusive” é exaltado ao ser separado por vírgulas na frase, assegurando o ensino fundamental, até mesmo para as pessoas que a ele não tiveram acesso na idade própria. O inciso II, por sua vez, tem a expressão “progressiva obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” substituída por “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Esta nova redação tira do Estado o peso da responsabilidade com o Ensino médio e ameniza a situação de obrigatoriedade com um nível de ensino altamente dispendioso.

O artigo 211 estabelece a distribuição de funções dos diversos entes federativos, a União, os Estados e os Municípios. O caput continua o mesmo, mas os parágrafos 1º e 2º foram alterados, ganhando uma redação mais clara e objetiva que a anterior, e acrescentaram-se mais dois parágrafos. Esse artigo traz uma tônica de descentralização das responsabilidades de cada nível federativo, em relação à educação. No entanto, o resultado não é igualitário, de modo que a centralização continua a mesma. A União assume o financiamento direto das instituições públicas federais, a organização do sistema educacional para garantir o padrão mínimo de qualidade no ensino, mediante

⁶Essa alínea foi alterada posteriormente pela Emenda Constitucional 29/2000, para assegurar o mesmo recurso para as ações e serviços públicos de saúde.

suporte técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, fatos que caracterizam suas funções redistributivas e supletivas. Desta forma, estas entidades federativas continuam se responsabilizando da mesma forma que antes: os Estados e o Distrito Federal são responsáveis pelo financiamento e organização do ensino fundamental e médio, enquanto os Municípios ficam com o ensino fundamental e educação infantil.

O art. 212 delibera sobre o quantitativo que cada ente federado deverá aplicar minimamente para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Desta forma, cabe à União, dezoito por cento, e aos Estados, Distrito Federal e Municípios vinte e cinco por cento da receita resultante de impostos. A EC-14/96 reescreve apenas o § 5º - que garante a fonte adicional de financiamento através da contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei - ao suprimir a expressão “que dela poderão reduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes”.

Observa-se a inexpressiva representação do Ensino Médio na regulamentação apresentada pela EC-14/96. Essa Emenda foi constituída antes da aprovação da LDB/96, portanto apresenta o vocabulário que prioriza o ensino fundamental, e não a educação básica como é apresentada nesta legislação. Além disso, a nova redação que retira do Ensino Médio a progressiva obrigatoriedade, retira também seu caráter de direito público subjetivo, o que faz com que não possa mais ser pleiteada juridicamente e nem responsabilizar autoridade alguma pela sua não oferta, ou oferta irregular (SABIA & MILITÃO, 2011).

O governo do presidente Lula (2003-2011) ficou conhecido pelo padrão da governança exercida por meio de Decretos. E no âmbito da educação aconteceu da mesma forma. A Emenda Constitucional 53/2006 (EC-53/06) foi aprovada em 19 de dezembro de 2006, após longo debate a respeito do financiamento da educação. O período de exercício da Emenda anterior, que instituiu o FUNDEF (EC-14/96), findaria no início do ano seguinte, o que transformou um propósito em um problema a ser resolvido o mais depressa possível. A EC-53/06 faz adequação da lei no campo educacional, para tornar possível a execução do planejamento para essa área. Observa-se que desse modo, a lei é modificada de acordo com o planejamento que se faz, e não o contrário. Por este motivo, sempre se fazem necessárias mudanças na legislação. Esta Emenda altera os artigos 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da CF/88, inclui incisos e alíneas e dá nova redação ao art. 60 do ADCT.

O art. 7º da CF/88 assegura os direitos dos trabalhadores e que visam à melhoria de suas condições sociais. A EC-53/06 traz ao inciso XXV deste artigo uma nova redação, ao ampliar a garantia de assistência aos filhos e dependentes dos trabalhadores, a partir de zero a cinco anos de idade, em creches e pré-escolas, o que está de acordo com o propósito de ampliação da Educação Básica a partir dos seis anos de idade.

No art. 23º, é acrescentada pela nova redação apenas palavras no plural, enfatizando que “Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.” Esta nova redação demonstra a intenção de legislar por meio de medidas temporárias. Já no art. 30º, é instituída nova redação, adequando o vocabulário usado na Constituição às novas diretrizes. Assim é substituído o termo “educação pré-escolar” pelo termo “educação infantil”.

O art. 206 estabelece os princípios sobre os quais o ensino será ministrado. A EC-53/06 dá nova redação ao inciso V e desmembra-o, acrescentando o inciso VII e o Parágrafo único. O conjunto destas alterações trata da valorização dos profissionais de educação, estabelecendo como serão admitidos e a existência de um piso salarial a ser regulamentado por legislações posteriores. Esta mudança reflete o olhar do governo para a situação dos profissionais de educação, que poucas vezes foi levado em consideração.

Em relação ao Ensino Médio, o art. 208 já tinha sido alterado na EC-14/96. Na EC-53/06, há mudança apenas no inciso IV, que reafirma a educação infantil a partir dos cinco anos de idade. Essa mudança ocorreu também para adequar a transformação do ensino fundamental de oito para nove anos, acrescentando um ano a mais no início da educação básica. E no art. 211, acrescenta o parágrafo V afirmando a prioridade da educação básica pública com o ensino regular.

A EC-53/06 altera o art. 212 apenas na redação do parágrafo V, substituindo a expressão “ensino fundamental” por “educação básica”. E pela inclusão do parágrafo VI que delibera sobre a distribuição do salário educação, que deverá ser distribuído entre os Estados proporcionalmente ao número de alunos da educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. Esta nova nomenclatura afeta diretamente o financiamento do Ensino Médio, pois ao ser incluído na educação básica, este nível de ensino passa a ser beneficiário da arrecadação por meio do salário-educação, que anteriormente era exclusividade do ensino fundamental.

Por fim, a alteração do art. 60 do ADCT é seguramente a mais significativa - por que mais polêmica – dentre todos os que foram modificados pelas diversas Emendas, Decretos e Leis sobre a educação. Este artigo regulamenta a distribuição dos recursos e das porcentagens destinadas ao fundo de acordo com cada ente da federação.

A alteração a este artigo institui a substituição do Fundef pelo Fundeb. Não se trata apenas de mudança no significado da sigla, mas também de toda a organização do financiamento da educação no Brasil. O Fundeb surgiu contando com o conhecimento adquirido na experiência do Fundef. No entanto, apresenta não só avanços, mas também alguns retrocessos (SENA, 2008, p. 339).

Dentre os avanços está o fato de incluir toda a educação básica, já que a Emenda anterior considerava apenas o ensino fundamental, e também por organizar o repasse dos recursos de forma gradual, e no caso dos níveis que foram incluídos a porcentagem das matrículas será igualmente progressiva. Sobre a participação da União em sua função supletiva, de modo a alcançar o mínimo necessário para garantir a qualidade do ensino e diminuir as desigualdades, apresenta-se uma melhoria. Para garantir a complementação dos recursos, esse acréscimo foi constitucionalizado, e definido o piso com o qual a União deverá contribuir, bem como a proteção de algumas fontes, de modo a assegurar que efetivamente cheguem novos recursos à educação. Para evitar a situação de omissão de qualquer ente federado, criou-se uma instância de planejamento e negociação que inclui a esfera regional, denominada Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade (SENA, 2008, p. 321).

Há modificações nesta legislação do financiamento da educação que podem ser consideradas retrocesso, e na verdade são frutos do momento conjuntural do qual fazem parte. A EC 53/06 também agrega esse padrão. Por exemplo, ao priorizar programas que beneficiem a qualidade, a legislação do Fundeb, diminui a porção do valor mínimo por aluno nos recursos complementares disponibilizados pela União para alguns entes. Da mesma forma, a possibilidade de utilização indistintamente entre as etapas e modalidades de ensino perverte a lógica do financiamento, pois a arrecadação ocorre conforme parâmetros restritos, mas o gasto é livre. (SENA, 2008, p. 321). Assim, o risco de que se continue fazendo o que já se fazia, e obtendo os mesmos resultados é grande e quase certo. O que se quer dizer, é que o condicionamento de aplicação em níveis como o do ensino fundamental pode suplantam a necessidade real de investimento em outros níveis como o ensino médio e a educação infantil. Isso é passível de acontecer como afirma Sena:

A Lei do Fundeb prevê que as ponderações, que podem flutuar numa banda de 0,7 a 1,3, respeitadas as pontuações mínimas previstas em seu artigo 36, § 2º, sejam fixadas com base em estudos de custo realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep (artigo 13, I). Entretanto, essa sinalização naufraga e se frustra com a regra do artigo 21, da Lei n. 11.494/07, Lei do Fundeb, que prevê a aplicação indistinta. As ponderações são elementos para a captação de recursos, mas, segundo esse dispositivo, o gasto é livre, isto é, pode-se captar por uma etapa ou modalidade e gastar em outra. Mais do que isso, pode-se, no limite, captar determinado valor pela matrícula pública e aplicá-la na conveniada, e vice-versa. As ponderações podem até orientar, mas não vinculam os gastos. Esse dispositivo, aliás, torna totalmente inócua a regra do artigo 8º, § 5º, da referida lei, o qual prevê que as eventuais diferenças de valor por aluno/ano entre instituições públicas e privadas sejam aplicadas na infraestrutura da rede pública (SENA, 2008, p. 325).

Esta configuração leva a refletir sobre quais as forças são ativas durante o processo legislativo. Como já foi dito antes, os trâmites políticos são na verdade, arenas de embate de interesses na maioria das vezes conflitantes. Aqui se observa a influência das forças defensoras do ensino privado, atuando para alcançar seus objetivos. Contudo, a busca pelo barateamento dos custos, através da terceirização do ensino, compromete a qualidade.

Em relação ao Ensino Médio, o Fundeb garante a este nível o acesso aos recursos, que antes eram restritos apenas ao ensino fundamental. No entanto, este acesso é mascarado pelos detalhes revelados acima. De modo que segundo Sena, do modo como a legislação foi arquitetada, o Ensino Médio poderá ou não receber os recursos. (SENA, 2008, p. 326)

A Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009 (EC-59/2009) dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da CF/88, ao §4º do art. 211, ao § 3º do art. 212, ao *caput* do art. 214, e a inclusão neste dispositivo do inciso VI. Além destes, esta Emenda acrescenta § 3º ao art. 76 do ADCT.

A alteração do art. 208 passa a proteger toda a educação básica, como dever do Estado provê-lo na faixa dos 4 aos 17 anos. Observa-se desta forma, uma mudança no enfoque da obrigatoriedade, pois anteriormente a garantia estava aliada ao nível de ensino. Assim, o recurso independe do percurso do aluno, pois a responsabilidade do Estado está vinculada à faixa etária. Por outro lado, a EC-59/2009 amplia a garantia do ensino médio, já que esta passa a ser incluída na educação básica. A Lei 12.061/2009 também favorece o ensino médio ao explicitar como dever do Estado a progressiva universalização do ensino médio, ao substituir a expressão progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade antes vigente. A EJA, por sua vez, torna-se protegido na

medida em que a mesma lei firma como dever dos Estados assegurar o ensino fundamental, e oferecer, com prioridade o ensino médio a todos que o demandarem. Por exemplo, a reescrita do inciso VII deste artigo, garante programas suplementares como transporte escolar, merenda e livros didáticos para todas as etapas da educação básica, inclusive EJA, ensino médio diurno e noturno e ensino especial.

O art. 211 ganha nova redação para seu §4º, e responsabiliza a União juntamente com os Estados e Municípios pela definição de formas de colaboração que assegurem a universalização do ensino obrigatório. A co-responsabilização da União abre a possibilidade de edição de normas e fortalece políticas públicas de caráter eminentemente distributivas.

O art. 212, por sua vez, adquire com a nova redação do § 3º uma forma mais explícita de tratar as necessidades do ensino obrigatório: universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade. O princípio da universalização estabelece que as políticas públicas garantam o acesso e a permanência dos estudantes ao ensino obrigatório. A garantia de padrões de qualidade requer que no planejamento das políticas de financiamento seja observado o custo-qualidade para cada modalidade de ensino, e desta forma, que haja equidade de oportunidades entre os estudantes das diferentes regiões do país.

O art. 214 teve seu caput alterado e foi incluído o inciso VI. Este artigo trata da implantação do Plano Nacional de Educação, que fixa as diretrizes de todo o planejamento da educação no país. O caput ganha uma redação mais concisa e detalhada que a anterior. Este plano será fixado com a duração decenal e tem seus objetivos estabelecidos como:

(...) articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (EC – 59/2009, Art. 4º),

Articular o sistema nacional de educação é um objetivo importante para que sejam atingidos os padrões de qualidade, equidade e universalização. E para que isso seja viabilizado o inciso VI determina a definição de “meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.” O fato destas diretrizes terem sido fixadas no texto Constitucional dá respaldo para que caso o Plano Nacional de Educação não atenda estes condicionamentos poderá ser considerado inconstitucional por omissão.

O art. 76 do ADCT foi acrescentado nesse documento pela Emenda Constitucional nº 27 de 21 de março de 2000. Ele cria a Desvinculação de Receitas da União (DRU) que é mecanismo que permite à União desvincular até 20% das receitas das contribuições sociais – excetuando as previdenciárias – para o orçamento fiscal. Assim esses recursos podem ser utilizados para outras finalidades, como por exemplo, o pagamento dos juros da dívida. A EC-59/09 inclui o § 3º que estabelece a progressiva redução da DRU sobre os recursos destinados à educação. Sendo que serão 12,5% em 2009, 5% em 2010, e nulo em 2011. A Emenda Constitucional 68 de 21 de dezembro de 2011 regulamenta esta nova situação e estabelece que “Para efeito do cálculo dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, o percentual referido no *caput* será nulo.” (EC – 68/2011, Art. 1º)

1.6 A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96)

Ao longo da década de 1980 ocorreu o arrefecimento da ditadura militar e a progressiva redemocratização do sistema político brasileiro. Em 1987 iniciaram-se os trabalhos da Assembleia Constituinte, e depois de dezoito meses de trabalho, a Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada no final de 1988. Durante esse período houve vários projetos de lei que pretendiam intervir no que diz respeito à educação. Assim surgiram as ideias que desembocaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Os trabalhos de elaboração do projeto de lei que viabilizaria a LDB iniciaram-se logo após a promulgação da Constituição Federal, ainda em dezembro de 1988.

O primeiro projeto de lei foi apresentado pelo Dep. Octávio Elísio e em março de 1989 foi constituído um grupo de trabalho com a finalidade de elaborar o projeto de lei definitivo, que culminaria na LDB/96. Este grupo de trabalho teve o Dep. Florestan Fernandes como coordenador e o Dep. Jorge Hage como relator. Ao decorrer do tempo e com a dinâmica de eleição no Congresso, novos nomes foram surgindo neste processo. Havia muitos interesses em jogo e também a partir de 1990, o Brasil passou por um período político conturbado, com a eleição seguida de *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Mello. Este fato tem ligação indireta com o processo de tramitação da LDB, mas ainda assim é importante pela amplitude do caso, com grande envolvimento da sociedade civil, além do que em uma situação como essa há uma interrupção longa em qualquer iniciativa governamental. A demora no andamento do

processo aconteceu, não pelo fato de estar sendo amplamente debatido e analisado pelas partes interessadas, tanto governamentais, como civis. Como esclarece Frigotto (2003):

O infindável processo de tramitação da LDB e as centenas de emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base de governo, em verdade, eram uma estratégia para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional por decretos e outras medidas. O pensamento dos educadores a sua proposta de LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste e, por isso, aqueles foram duramente combatidos e rejeitados. Foi por isso, também, que o projeto de LDB oriundo das organizações dos educadores, mesmo sendo coordenado, negociado e desfigurado pelos relatores do bloco de sustentação governamental, foi rejeitado pelo governo. Todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas pelo alto, pelo Poder Executivo, por meio de medidas provisórias, decretos ou por leis conquistadas no Parlamento mediante o expediente da troca de favores. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003)

Assim sendo, a LDB/96 levou oito anos para ser aprovada. Um dos panos de fundo para essa demora foram as negociações com os organismos internacionais como o Banco Mundial e a CEPAL que na época tinham interesse em investir capital na América Latina. Estes organismos criticavam a centralização com que o Estado costuma agir em matéria de educação nestes países. Propunham uma estratégia que priorizava a terceirização dos serviços públicos, ao qual o Estado ficaria responsável apenas por supervisionar a qualidade. A referência mais festejada foi o modelo chileno de financiamento público das escolas privadas. (ZIBAS D. , 2005, p. 1070)

O debate sobre a identidade do ensino médio é bastante intenso há algumas décadas, no Brasil. Por exemplo, no processo de aprovação da LDB, verificou-se a medição de forças e jogo de interesses que acarretaram como foi dito, a demora na aprovação da lei e também o desvirtuamento do seu caráter democrático, conforme tinha sido concebido inicialmente (ZANETTI, 1997). A essência deste debate encontra-se na visão sobre qual tipo de ensino médio deve prevalecer, se uma orientação humanística, que coloca a formação da autonomia individual, cultural, econômica e política em primeiro plano, ou profissionalizante e pragmática.

Ao final do processo prevaleceu a lógica mercantilista, na medida em que prioriza uma educação que leva à transformação de pessoas em mão de obra qualificada, que deve apresentar certas competências, atitudes para ter alguma possibilidade de conseguir emprego e/ou manter-se empregado. Essa lógica vem revestida de um discurso bonito e floreado que faz acreditar que se trata de um projeto de educação coerente com as melhores intenções possíveis.

Segundo Dagmar Zibas (2005), o projeto de lei aprovado e que deu origem à Lei 9.394/1996 foi suficientemente pensado de forma vaga e ambígua para dar espaço a

legislações complementares e decretos, tornando a educação um campo aberto para a execução de interesses políticos de grupos específicos (ZIBAS D. , 2005). E com esta configuração, ao longo do tempo a LDB/96 foi sendo alterada de modo que houvesse um retorno à visão dualista entre educação geral e educação profissional, ao contrário da escola única como tinha sido pensada anteriormente, no Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Em consonância com as afirmações de Zibas, encontra-se a fala de Frigotto que reitera o fato de que além de influenciar as políticas que norteiam a educação, os interesses privados também determinam com qual perfil o estudante e futuro trabalhador deverá se apresentar ao final do ensino médio.

A dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003)

A década de 1990 foi muito fértil no debate sobre a identidade do ensino médio. E essa determinação, ou mesmo as dúvidas suscitadas a respeito de qual caminho este segmento deveria percorrer, teve repercussão sobre a legislação em vigor. A LDB/96 foi aprovada com ambiguidades e brechas cuidadosamente colocadas para dar margem a muitas interpretações e leis complementares posteriores que atendiam aos interesses de grupos restritos.⁷ Como exemplo, tem-se os decretos 2.208/97 e o 5.154/04.

No bojo dos debates sobre os caminhos que deveria tomar o ensino médio e suas regulamentações, há a controvérsia a respeito da relação entre o ensino médio regular e a profissionalização de nível técnico médio. Como já foi tratada anteriormente, a característica de dualidade permeia todo o histórico do ensino médio, e ainda permanece mesmo depois da aprovação da LDB/96.

Em 17 de Abril de 1997, quatro meses depois da sanção da Lei de Diretrizes e Bases foi aprovado o Decreto 2.208/97 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB/96. Este decreto conta com doze artigos, onde regulamenta a educação

⁷ Existem 108 modificações realizadas na LDB/96, a respeito dos mais diversos assuntos, muitos deles sobre alterações no currículo, como inclusão de disciplinas.

profissional e sua desvinculação do ensino médio. Ele segue as orientações anteriores à LDB/96, materializadas na Lei 7.044/82 que extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau. Desta maneira, a formação para o trabalho ocorrerá somente através de cursos pontuais e aligeirados, ou nas escolas técnicas, em caráter complementar ao ensino médio regular. A intenção é manter as diretrizes educacionais, especialmente as de ensino médio, longe das ideias de politecnia representadas pelos grupos que defendiam o Projeto de Lei original da LDB/96. Este decreto vigora durante todo o governo FHC, demonstrando a divergência de opiniões e poderes, e a forma impositiva como o Decreto 2.208/97 foi promulgado.

O Decreto 5.154/04 surge como uma proposta de revogação do decreto anterior, e foi a forma mais rápida e direta encontrada para que as mudanças necessárias ocorressem. Os documentos que deram origem ao Decreto 5.154/04 foram elaborados nos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizadas respectivamente em Maio e Junho de 2003. Este decreto conta com nove artigos, onde regulamenta a educação profissional e sua relação com o ensino médio. Estabelece as premissas de organização da educação profissional por áreas conforme a estrutura sócio-ocupacional e tecnológica, e articulação de esforços das diversas áreas como educação, trabalho e emprego, ciência e tecnologia. Uma inovação do Decreto é a inserção do conceito de itinerário formativo como sendo “o conjunto de etapas que compõe a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.” (art. 3º, § 1º). Também se observa a constante citação da LDB/96, o que confere organicidade às resoluções tomadas pelo referido decreto.⁸

A respeito do ensino médio, o art. 4º trazia a seguinte redação:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

No entanto, o inciso II foi modificado pela Lei nº 12.061 de 2009, que retira a expressão *progressiva obrigatoriedade e gratuidade*, e a substitui por “universalização do ensino médio gratuito”. Assim é que o Estado fica redimido do compromisso de

⁸ Para uma análise mais aprofundada sobre a revogação do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/04 verificar Frigotto et al, 2010.

fornecer condições para que todos os jovens frequentem este nível de ensino, e se compromete apenas com sua universalização. Não sendo obrigatório, ninguém precisa dar garantias de condições para que o jovem frequente a escola, então a responsabilidade é colocada no indivíduo.

No título IV, Da Organização da Educação Nacional, art. 10º, inciso VI, fixa a competência dos estados em “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei”. Nota-se o desnivelamento da relevância entre os dois segmentos. Ora, sendo a educação básica um direito público subjetivo, e ensino fundamental e médio partes conjuntas desta etapa do ensino, há uma incoerência ao assegurar que os estados tem obrigação de garantir ensino fundamental a todos, e ensino médio, entre outras prioridades, somente para quem o demandar. Desta forma, o ensino médio torna-se o nó da educação básica, de difícil resolução e o qual todos se eximem de assumir.

A seção VI, trata exclusivamente do ensino médio, constituída de dois artigos, o 35 e o 36. O primeiro trata das finalidades, e o segundo do currículo do ensino médio e seus objetivos gerais.

As finalidades traçadas no art. 35 reproduzem de alguma forma aquelas elencadas pelas legislações anteriores e tem as mesmas orientações humanistas. Os princípios de continuidade e integralidade estão presentes no inciso I, bem como o princípio formativo permeia os outros três incisos nas expressões *preparação básica para o trabalho e cidadania do educando (...)* *aprimoramento do educando como pessoa humana, desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico*. Também é importante salientar o viés ideológico contido na expressão *ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*. Este discurso é coerente com a lógica capitalista, pois responsabiliza o indivíduo pela sua adaptação às exigências do mercado de trabalho.

O artigo seguinte traz as diretrizes que o currículo de ensino médio deverá seguir e se expressa da seguinte forma:

- I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Este artigo é válido como diretriz, como um padrão ideal a ser buscado. Mas qual é a realidade existente nas escolas? Em sua pesquisa, Nora Krawczyk (2003) analisou a implantação da reforma do ensino médio em três estados, com foco nas tensões geradas na idealização da proposta e a realidade que se quer transformar. A conclusão da autora, entre outras, é de que a efetivação do planejamento é inviável, pois a imposição legal não é acompanhada dos meios materiais para sua realização. Então como exigir que uma instituição de qualquer nível fizesse um planejamento pedagógico que busca uma educação tecnológica básica, se não há laboratórios de informática equipados, e quando estes existem, nem professores, muito menos alunos têm acesso?(KRAWCZYK, 2003). O inciso II direciona a escola para adotar metodologias de ensino e avaliação que estimulem a iniciativa e autonomia dos estudantes, mas como fazê-lo quando não há espaço físico, mobiliário adequado, bibliotecas funcionais, etc?

Os dois últimos incisos fixam a inclusão de disciplinas como a de língua estrangeira moderna e da Filosofia e Sociologia. Mas para que isso seja materializado é necessário existir pessoas formadas nessas áreas. A falta de pessoas qualificadas não pode ser usada como justificativa para a não implantação da disciplina, mas se ela for feita, deveria ser acompanhada imediatamente da expansão do ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura, bem como nas áreas de maior carência.

A Lei 11.741 de 2008 revogou os §2º e 4º do artigo 36, que tratavam da preparação para o trabalho e habilitação profissional. Desta forma, o encargo da profissionalização é retirado da escola regular e volta para as escolas técnicas, permanecendo a dualidade. Então a profissionalização de nível técnico passa a ser regulada pela Seção IV-A, o artigo 36-A, 36-B, 36-C, 36-D que foram acrescentados na LDB/96 pela mesma lei citada anteriormente.

A Educação Profissional passa a ser organizada com quatro opções a serem combinadas: articulada ou subsequente; bem como integrada ou concomitante. **Articulada** diz respeito ao espaço temporal em que o curso acontecerá (enquanto o aluno está matriculado no ensino médio), de modo que ocorrerá inserida na proposta pedagógica da escola, durante as aulas regulares, mas também fora dela, como atividade extracurricular, com aproveitamento ou não na escola. Sendo **subsequente**, atenderá aqueles que já finalizaram o ensino médio. Mas aqui a legislação não é clara sobre como e onde esse curso acontecerá, se na escola regular, ou em escolas particulares de cursos

profissionalizantes. É fato que com essa possibilidade existente na legislação, houve aumento significativo de escolas ditas “profissionalizantes”, com cursos aligeirados e de qualidade duvidosa. A expressão **integrada** se relaciona à situação em que o aluno finalizou o ensino fundamental e se matricula em uma escola que oferece tanto o ensino regular quanto a habilitação profissional, no mesmo espaço de tempo e lugar. Assim, é realizada uma matrícula única para cada aluno. E **concomitante** ocorre quando o aluno ingressa ou já está cursando o ensino médio, realizando o curso técnico no mesmo espaço de tempo, com matrículas diferentes para cada situação. Neste caso, há previsão de que os cursos podem ser realizados na mesma escola, ou em locais diferentes, com a possibilidade de convênios de intercomplementaridade visando o planejamento pedagógico unificado. Assim, existem várias opções para o aluno e para as escolas se organizarem: o aluno pode frequentar o ensino médio regular e só depois buscar a profissionalização, ou realiza-la ao mesmo tempo e no mesmo espaço, se a escola for integrada. E também a escola pode escolher inserir em sua proposta pedagógica alguma preparação para o trabalho, ou de acordo com as possibilidades oferecer a habilitação profissional, pela realização de convênios com outras instituições.

Por fim o artigo 36-D fixa o aspecto de terminalidade e de continuidade dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, ao afirmar que seus diplomas, quando registrados, têm validade nacional e habilitam ao prosseguimento dos estudos no nível superior. Ainda assim, verifica-se que a educação profissional está atrelada ao ensino médio regular, pois integrado ou subsequente, o estudante deverá estar cursando ou ter finalizado esta modalidade para receber o diploma de qualificação profissional técnica de nível médio. Então a educação profissionalizante não é uma opção em pé de igualdade com o ensino médio regular. Continua sendo uma opção ao ensino superior, reproduzindo mais uma vez o caráter dual do nível médio.

Ao longo deste capítulo, observou-se a evolução da presença do ensino médio nas legislações educacionais. O histórico deste nível nos traz à perspectiva da construção de sua identidade. A princípio, o ensino médio não era sequer considerado na eleição das prioridades das políticas públicas. Ao longo do tempo, a necessidade do olhar governamental para suas carências, foi ficando cada vez mais explícita, ganhando inclusive o apoio popular. E embora seja apresentado uma perspectiva de evolução nessa conjuntura, o ensino médio ainda é o nó do ensino público. Um nó que por sua complexidade, não se quer ou não se consegue desatar.

Assim sendo, a conjuntura à qual o ensino médio está atrelada se delinea, concomitante ao fato de que a juventude também se forma enquanto categoria social com voz ativa na sociedade. O conjunto analisado anteriormente nos apresentou a fundamentação legal do ensino médio. A partir do próximo capítulo pretende-se verificar a construção da identidade do ensino médio por meio dos documentos que baseiam o currículo desta modalidade. Quais são os alicerces que sustentam a concepção do ensino médio? Quais são os meios imaginados para atender as demandas da juventude? Como construir o caminho de reaproximação entre a escola e os jovens, sem causar prejuízos ou desgaste em uma relação atualmente tão fragilizada?

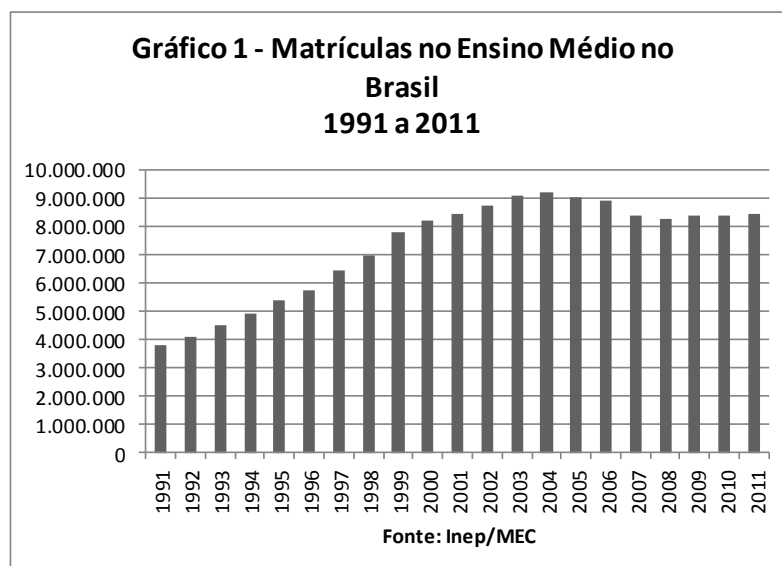
Estes questionamentos incluem a elaboração de um currículo interessante, mas pedagogicamente viável e eficiente. O delineamento traçado para este percurso é desenhado por meio de Pareceres que contém as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. E é à análise destes documentos que será dedicado o próximo capítulo.

2 O percurso curricular em busca do princípio educativo para o ensino médio através dos Pareceres do MEC.

O objetivo deste capítulo é estabelecer o percurso curricular traçado para o Ensino Médio ao longo de 14 anos e três Pareceres. Os documentos analisados são: Parecer CNE/CEB n. 15 de 1998, que define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; o Parecer CNE/CEB n. 11 de 2009, que estabelece a proposta curricular inovadora para o Ensino Médio; e o Parecer CNE/CEB n. 05 de 2011, que atualiza as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.

Como forma de contextualização, será realizada uma breve análise descritiva a respeito dos dados de matrícula e rendimento do Brasil no período de 1991 até 2011. Todos os dados analisados foram extraídos dos Censos Educacionais divulgados pelo Inep – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, através de seu portal na Internet⁹.

Os dados do Censo Escolar relacionados ao Ensino Médio revelam um crescimento paulatino, a partir do ano de 1991. Neste ano foram contabilizadas 3.772.698 matrículas, conforme o gráfico a seguir:



Percebe-se pela representação do gráfico que o crescimento aconteceu de forma constante até o ano de 1999, quando ocorre leve oscilação no ritmo em 2001, sem determinar decréscimo. No ano de 2004 ocorre o ápice no número de matrículas, com

⁹<http://portal.inep.gov.br/>

9.169.357, seguido de um decréscimo gradativo até 2008 com 8.272.159 estudantes matriculados. Nos anos seguintes, a situação vai se recuperando a cada ano e em 2011 apresenta 8.400.689 matrículas.

Esta situação merece uma atenção cuidadosa de modo a explicar o fenômeno, visto que faz parte de uma conjuntura social complexa que contém elementos como as oscilações políticas e mudanças de governo, investimento no ensino fundamental sem contrapartida no ensino médio, retenção dos estudantes no ensino fundamental o que gera grandes taxas de distorção idade-série, entre outros. No entanto, justamente por sua complexidade esta situação não cabe neste trabalho, e não faz parte dos objetivos elencados.

2.1 Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CEB/CNE n. 03 de 26 de junho de 1998 (DCNEM)

O Parecer CNE/CEB 15/98 foi homologado pela Resolução CEB/CNE n. 03, em 26 de junho de 1998. O Ministro da Educação era o Sr. Paulo Renato Souza. Segundo o próprio Parecer, o documento final é fruto de pesquisas realizadas pelo Ministério, através da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC). Outras vertentes de influência foram igualmente importantes, como as discussões levadas a termo pelo Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), as conclusões do Seminário Internacional de Políticas de Ensino Médio, realizada pelo CONSED, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Também houve participação das entidades ligadas à educação como a Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPED), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), entre outros, e a participação da comunidade educacional representada nas audiências públicas organizadas pela Câmara Nacional de Educação.

O primeiro tema levantado no referido documento é em relação ao conceito de diretrizes e bases: “(...) refere-se tanto a direções físicas quanto a indicações para a ação”. O documento delimita dois níveis diferentes para as diretrizes. As diretrizes traçadas pela LDB são do tipo permanentes e duradouras. Aquelas traçadas pelo CNE são transitórias e variáveis. As primeiras são o conjunto de instruções e direcionamentos que todos os planos em educação devem seguir, indistintamente. As segundas “estarão mais próximas da ação pedagógica, são indicações para um acordo de ações e requerem

revisão mais frequente.” (BRASIL, Parecer CNE/CEB n. 15, 1998, p. 4) Seguindo a mesma linha de raciocínio, o documento afirma que por base entende-se a superfície de apoio, o alicerce, o fundamento. Assim sendo, a LDB deverá conter apenas preceitos genéricos e fundamentais.

Portanto, o Parecer é o elo entre o que dispõe a LDB e a prática pedagógica na escola. Pretende esmiuçar, facilitar a compreensão dos professores e gestores, para que seu planejamento e seu fazer em sala de aula atendam o que está disposto em lei. O próprio documento reafirma seu caráter mutável e adaptável às realidades vindouras, assim sendo deverá sempre ser reformulada e reconstruída de acordo com as transformações sociais. (1998, p. 5)

Conforme analisado anteriormente, a organização curricular do ensino médio era moldada conforme os ditames externos, especialmente de interesses econômicos. E em relação ao currículo do ensino médio dito regular ou científico, a influência externa também vinha, e ainda vem da Universidade, que determina o que será estudado na escola.

Este documento foi escrito em um momento de otimismo pela expansão quantitativa das matrículas no ensino médio (década de 1990). Isto se dava tanto pela procura real, pois a ampliação das matrículas no ensino fundamental repercutiu no crescimento da demanda pelo ensino médio, e ainda por uma grande procura de jovens e adultos, já inseridos no mercado de trabalho, e que procuram retomar a caminhada escolar. Além disso, no período, ocorreu um aumento populacional significativo na faixa etária de 15 a 18 anos, a chamada “onda adolescente”. Este fato coloca diante das autoridades a demanda urgente para a formação básica e profissional para todos esses jovens, pois na medida em que acontece esse aumento populacional, vive-se um período de escassez estrutural de postos de trabalho. Isto cria a expectativa de que permanecendo mais tempo no sistema de ensino, terão a oportunidade de melhor formação e, portanto, melhores salários. (1998, p. 7)

O crescimento econômico excludente, ocorrido no Brasil na década de 1990, aprofundou a desigualdade educacional que também é reflexo de outras disparidades. Esta diferenciação educacional transformou em direito restrito algo que deveria ser para todos. Da mesma forma, a universalização do ensino é agora estratégia para melhorar a competitividade do país e o exercício da cidadania.

Este aspecto já foi estudado anteriormente quando da análise das legislações educacionais anteriores. Então se observa que em verdade, o padrão apenas se repete, na

medida em que o economicismo determina as diretrizes de atuação no que diz respeito à educação. Ou seja, melhorar a educação é um fator importante para aumentar a condição econômica do país. Sem levar em consideração que ela deveria ser, em primeiro lugar, uma estratégia para engrandecer a vida das pessoas, e somente depois disso é que se pode falar em exercício da cidadania. Sem condições acessíveis e perenes de realizar uma vida digna para todos, a cidadania é uma falácia.

O ensino médio é especialmente vulnerável às desigualdades sociais, pois conforme Cury assinala:

Expressando um momento em que se cruzariam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioria civil, expõe um nó das relações sociais no Brasil manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante. (C.R.J. Cury, “**O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas**”, in: *Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio*, CONSED/ Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1996, mimeo. Apud BRASIL, Parecer CNE/CEB n. 15, 1998, p. 8

E é da escola de ensino médio que se cobra a definição social dos jovens. Portanto, ao constituir um documento que pretende ser esclarecedor das diretrizes traçadas pela legislação, é urgente a reflexão sobre que escola será oferecida para a população juvenil que chega até ela? A expansão e, quiçá, futura universalização deste segmento, invariavelmente incluirá um conjunto populacional bem mais heterogêneo do que a escola de então está acostumada a receber. Juntando a isto o fato de que a juventude atual é fruto das transformações rápidas e profundas que a sociedade tem vivido neste final de milênio, a escola também tem a urgência de ser repensada e igualmente transformada, para atender a essas novas demandas.

Observa-se no Parecer 15/98 cinco características principais em seu discurso que merecem atenção mais detalhada: o alinhamento com organismos internacionais; a organização do currículo segundo o princípio de contextualização e o ensino por competências; as finalidades de formação geral e preparação básica para o trabalho; a visão idealizada e/ou romantizada da escola; e por último, a concepção de jovem como um ente abstrato, um sujeito inexistente.

O alinhamento com organismos internacionais como o Banco Mundial já vinha acontecendo há alguns anos antes do período de publicação deste Parecer. A própria Lei 9.394/96 traz em seu discurso algumas destas características, como por exemplo, a mudança de responsabilidade da União perante a estrutura educacional. Em seu art. 8º § 1º assinala: “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação,

articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.” Silva (2005) analisa que nos anos 80 o Estado era executor das políticas públicas e aqui se mostra apenas coordenador, cumprindo papéis distributivos e reguladores. Segundo a autora essa foi uma das maneiras do Estado para alinhar-se com as políticas neoliberais, se desresponsabilizando da organização dos processos relativos à educação, facultando-a para a iniciativa privada.

Neste Parecer o discurso de alinhamento está camuflado com expressões atenuantes e eufemismos floreados. Por exemplo, quando explicita quais são as características que a escola deverá desenvolver nos alunos:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. (BRASIL, Parecer CNE/CEB n. 15, 1998, p. 13)

A incumbência atribuída à escola é a de resolver os problemas sociais que comumente são relacionados ao processo educacional, e também aqueles pelos quais a escola sofre influência externa. Ou seja, a esperança é toda depositada nesta instituição, como um ente abstrato, destituído de dinâmica própria, como se dela surgissem os problemas e, portanto, fosse sua responsabilidade resolvê-los. Essa proposição de que a educação deverá projetar no aluno as competências exigidas pela sociedade moderna e pelo mercado de trabalho produtivo fazem parte dos ditames do capitalismo globalizado consentido pelos sucessivos governos.

Da mesma forma, a organização do currículo demonstra essa concordância com as tendências da economia globalizada. Segundo Lopes (2002) o discurso produzido nos documentos oficiais como o Parecer 15/98 e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) são originários da recontextualização e do hibridismo de diversas teorias acadêmicas e de outros discursos hegemônicos relacionados ao caráter de eficientismo social e, sobretudo produtivo.

Defendo que o discurso dos PCNEM apresenta ambiguidades de forma a se legitimar junto a diferentes grupos sociais, sejam aqueles que trabalharam em sua produção ou aqueles que trabalham na sua implementação e análise. Para produção de uma proposta curricular como a dos PCNEM, são apropriados e hibridizados discursos acadêmicos, ressignificando-os de forma a atender às finalidades educacionais previstas no momento atual. Defendo, igualmente, que as finalidades educacionais dos PCNEM visam especialmente formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado. Em decorrência

dessas finalidades é que defendo uma postura crítica em relação a esses parâmetros. (LOPES, 2002, p. 389)

Uma ilustração clara é o slogan da campanha publicitária veiculada pelo Ministério da Educação em 1999, a respeito da reforma do Ensino Médio: *Ensino Médio agora é para a vida*.¹⁰ O questionamento é se antes da reforma, para que servia o Ensino Médio, e ao mesmo tempo, para que vida ele serve agora? Diante da constatação do engajamento das políticas econômicas, a conclusão é que a vida a que o slogan se refere é a vida economicamente produtiva.

O conceito de contextualização utilizado no Parecer referencia três níveis de interpretação: i) o trabalho, ii) a cidadania, iii) a vida cotidiana e experiência prévia do aluno. Sendo que neste último a ênfase maior é no meio ambiente, corpo e saúde. Por outro lado, a escolha da tecnologia como tema norteador do processo educativo faz com que o trabalho torne-se a referência maior e todos os outros assuntos sejam sobrepostos a este (LOPES, 2002).

(...) num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida, e, ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha, mas também a incerteza, a **identidade autônoma** se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que deem acesso a **significados verdadeiros sobre o mundo físico e social**. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação. (...) Não é por acaso que essas mesmas competências estão entre as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas. Essa é a esperança e a promessa que o novo humanismo traz para a educação, em especial a média: a possibilidade de integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana. (BRASIL, Parecer CNE/CEB n. 15, 1998, pp. 21-22) grifo original

A primeira sentença afirma que a formação da identidade autônoma depende da aquisição de conhecimentos e competências que fazem parte do rol de exigências do mundo produtivo. Por fim, assevera que a esperança depositada na educação, especialmente a média, de equalizar a tendência massificante da produção pós-industrial com o desejo de minimizar essa consequência nociva, na medida em que são implantados os ideais humanistas. Assim sendo, com a roupagem de uma educação humanizada, pretende-se contentar a população, ao mesmo tempo em que é possível adquirir a adesão da mesma ao projeto educacional, que continua atendendo às classes privilegiadas e aos comandos dos organismos internacionais.

¹⁰(KUENZER A. Z., 2000)

Com o mesmo objetivo de dispersar a atenção do efeito da produção pós-industrial, foi introduzido o ensino por competências, que é apresentado como uma forma de aproximação entre trabalho e escola, entre teoria e prática. Esta maneira de entender as competências é frequentemente confundida com qualificação, adquirindo mais características de treinamento do que de ensino. Conforme afirma Ricardo (2010):

Em certos casos, aspectos da personalidade dos trabalhadores, como responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo, são enfatizados em detrimento de qualificações técnicas, pois sobrevivem à automatização e parecem responder melhor às crises. Ou seja, espera-se uma formação para o trabalho de modo geral e não para uma ocupação específica. Esta última caracterizaria melhor o conceito de qualificação. Isso desloca a responsabilidade da formação para o sujeito. A emergência da noção de competências nessa perspectiva e a não percepção da qualificação como um processo histórico e social enfraquecem as conquistas coletivas e põem em conflito interesses pessoais e coletivos, liberando o Estado de regulamentações, uma vez que se fortalecem as relações entre empregado e empresa. (RICARDO, 2010, p. 608)

Ao transpor a afirmação anterior para o contexto educativo tem-se a impressão de que a educação pode prestar serviço à sociedade por meio da preparação do estudante para o mercado de trabalho. Na verdade, este serviço é prestado ao processo produtivo, pois o real interesse do estudante é negligenciado. Ao estabelecer que a responsabilidade de desenvolver competências seja da escola e, por conseguinte, do próprio estudante, como foi dito, atomiza a relação entre empregado e empresa. Assim, a culpa pelo fracasso ou a glória do sucesso é toda individualizada. E ao se naturalizar a situação, a tendência será de menosprezo pelo fracasso, mesmo que ele atinja a muitos, e exaltação do sucesso como modelo a ser seguido. Desta forma, juntamente com o ensino por competências surge a lógica da meritocracia, como única forma de ascensão social e econômica.

O mesmo autor analisa outro entendimento a respeito do ensino por competências. Baseando-se nos argumentos de Philippe Perrenoud, avalia como o ensino por competências pode ser uma alternativa contra o fracasso escolar. Sua ênfase maior é no conceito de mobilização de recursos cognitivos:

Define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD, P. et al. *As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*, 2002. Apud RICARDO, 2010, p. 613)

Assim sendo, as competências não podem ser confundidas com um treinamento para atividades sequenciais memorizadas com a finalidade de resolução de problemas. Devem sim, ser acionadas em um esquema de mobilização, apoiada na aquisição de conhecimentos, associados a uma atitude reflexiva. Portanto, segundo este ponto de vista o ensino por competências não prescinde dos conteúdos disciplinares, pois estes darão ao estudante os recursos que precisa mobilizar para incorporar a competência em sua prática.

O argumento de que o ensino por competências desconsidera a especificidade das disciplinas escolares, surge com a crença de que elas são fruto de talento ou mesmo de experiência pessoal prévia. No entanto, “ao mesmo tempo em que o acúmulo de conhecimentos não garante a sua mobilização em situações complexas, é condição necessária, pois sem recursos a mobilizar não se constroem competências.” (RICARDO, 2010, p. 614). E da mesma forma, é necessário discernimento para mobilizar os recursos, do contrário será como se os mesmos não existissem. Transpondo isso para a educação coloca-se o problema da formação inicial e continuada dos docentes. Pois o que ocorre é que os professores aprendem a ciência que vão ensinar, mas não aprendem a ensiná-la, e principalmente não aprendem a ensinar sob a perspectiva das competências.

Segundo as conclusões do autor, o ensino por competências pode ser uma alternativa viável para a organização da educação. No entanto, necessita estar desvinculada da busca pela eficiência social e pelo sucesso econômico aos quais se apresenta associada (RICARDO, 2010). E por outro lado, para que essa separação ocorra é necessário que, por exemplo, os professores aprendam segundo essa perspectiva, e principalmente, aprendam a ensinar assim. E este aprendizado deveria ocorrer, preferencialmente, na formação inicial, para ser reavivada na formação continuada dos docentes.

Na mesma linha de raciocínio as finalidades de formação geral e preparação para o trabalho expressam a dualidade que ainda persiste na organização do sistema educacional. Segundo Kuenzer (2000) o argumento do Ministério da Educação de que “o ensino médio agora é para a vida” demonstra essa dualidade quando subentende que o ensino médio anterior, que preparava para o trabalho, não preparava para a vida. Sob a roupagem de inovação e de uma educação igualitária por que única, percebe-se um discurso ideológico enviesado, alinhado com as políticas econômicas internacionais da época em que foi promulgado.

As mudanças no mundo do trabalho, sem dúvida acarretaram transformações na vida social, política, econômica e cultural das populações. E por consequência, estas modificações também têm seus efeitos no sistema educacional. Anteriormente a demanda feita à escola, era uma formação que atendia à produção fordista/taylorista, representada no aprendizado pela repetição, avaliação segundo conteúdos programados e pouco desafiadores. Essa forma de organização do trabalho exigia pessoas treinadas, disciplinadas para a execução de uma atividade pré-definida e pouco variada, portanto não se faziam necessárias pessoas com atitudes inovadoras e criativas.

A nova configuração social coloca exigências diferenciadas à escola em termos de qualificação e/ou preparação para o trabalho. E essas imposições não poderão mais ser atendidas em uma escola que ensina a pensar, e outra que ensina a fazer, com públicos sutilmente selecionados segundo sua origem social. (KUENZER A. Z., 2000) Assim, a produção flexível, como é chamada essa nova organização laboral, conduz a uma articulação entre ciência e trabalho, levando a capacidades cognitivas diferenciadas, com possibilidade de intervenção crítica, criativa e de soluções rápidas, diante de situações não previstas. As mudanças na prática pedagógica também se fazem sentir:

Para tanto, é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nessa etapa de desenvolvimento das forças produtivas, para atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez por flexibilidade e rapidez, a fim de atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza. (KUENZER A. Z., 2000, p. 20)

Evidentemente é necessária uma base sólida de formação geral. Sem ser livresca ou enciclopédica, a escola tem que oferecer as ferramentas para que o indivíduo consiga transitar nos meios sociais, de forma satisfatória. Mas este é um problema mais político, que pedagógico (KUENZER A. Z., 2000), portanto é ineficiente decretar a integração entre as modalidades de ensino, sem efetivar tal mudança em sua estrutura física, por exemplo. Segundo Kuenzer (2000), esta materialização vai além da estrutura física, pois prescinde de uma organização social e cultural diferenciada. A organização atual da escola é fruto de uma construção histórica de desigualdade e exclusão, originada e alimentada por uma organização social que reflete a relação entre capital e trabalho. Essa dinâmica reproduz na escola as mesmas desigualdades, e a escola média é

especialmente formatada para ser excludente. Por sua vez, as relações capitalistas necessitam desta situação excludente para continuar existindo.

Como observado a seguir:

Não é por acaso que as pesquisas realizadas no Brasil apontam para a tendência à polarização das competências, através de um sistema educacional que articule formação e demanda, de tal modo que à grande maioria da população assegure-se, no máximo, acesso à educação básica, fundamental e média, e mesmo assim a longo prazo, para que possa exercer alguma tarefa precarizada na informalidade ou no mercado formal. A oferta de educação científico-tecnológica mais avançada fica restrita a um pequeno número de trabalhadores, e, assim mesmo, de forma hierarquizada, com níveis crescentes de complexidade que vão do pós-médio à pós-graduação. Mesmo entre os trabalhadores incluídos vêm se construindo diferenciações, criando-se novas categorias de profissionais qualificados em processo permanente de competição, definindo-se a nova concepção de empregabilidade como resultante do esforço individual e fundada na “flexibilidade”, como capacidade para adequar-se a mudanças, mesmo quando significam perda de direitos e de qualidade de vida, como por exemplo, ocorre com a intensificação do trabalho. (KUENZER A. Z., 2000, p. 22)

Nesta conjuntura é criado o vínculo entre educação e demanda do mercado de trabalho, para que o sistema educacional atenda em qualidade e quantidade às exigências do sistema produtivo. Observa-se que no discurso vigente, o indivíduo é subentendido como recurso humano, ao qual é atribuída competência, qualificação. É o que recebe o resultado do processo educativo, portanto é passivo: é preparado, formado para o mercado de trabalho. Sua individualidade, como agente do direito subjetivo (qualidade intrínseca da educação, garantida em Constituição), é negligenciada e desvalorizada. Esta crença se encontra de tal forma inserida no imaginário social que é comum, os estudantes e a população em geral apresentarem sinais de conformismo e apatia em relação à qualidade da escola – ou mesmo à falta dela.

O argumento da formação geral e preparação para o trabalho é vendido como um peixe bonito às classes trabalhadoras, já que soa como a esperança de uma vida melhor. O que na verdade acontece é que esta reforma não chegou a modificar efetivamente o fazer pedagógico da escola (KRAWCZYK, 2003). Portanto, tudo não passa de um “deixa estar, para ver como é que fica”, um conservadorismo que beneficia sempre os mesmos, travestido por um discurso inovador.

A quarta característica observada é a visão idealizada e romantizada que o documento traz a respeito da instituição escolar e do próprio processo de aprendizagem.

Mais que um conjunto de regras a ser obedecido, ou burlado, a LDB é uma **convocação** que oferece à criatividade e ao empenho dos sistemas e suas escolas a possibilidade de múltiplos arranjos institucionais e curriculares

inovadores. É da exploração dessa possibilidade, muito mais que do cumprimento burocrático dos mandamentos legais, que deverão nascer as diferentes formas de organização do ensino médio, integradas internamente, diversificadas nas suas formas de inserção no meio sociocultural, para atender um segmento jovem e jovem adulto cujos itinerários de vida serão cada vez mais imprevisíveis, mas que temos por responsabilidade balizar em marcos de maior justiça, igualdade, fraternidade e felicidade. (BRASIL, Parecer CNE/CEB n. 15, 1998, p. 14)

Esta perspectiva é distante da realidade da maioria das escolas públicas brasileiras. Nora Krawczyk (2003) em pesquisa a respeito da implantação da reforma que este Parecer contém, conclui que “a situação atual do ensino médio encerra o seguinte paradoxo: uma reforma curricular complexa junto com a desvalorização do trabalho intelectual da escola.” A conclusão da autora é de que a reforma foi recebida com dificuldade nos estados pesquisados, não por resistência dos docentes, ou pela equipe gestora, mas por que existem problemas mais antigos que não foram resolvidos, e sobre os quais a reforma não logra êxito. Suas observações são de uma expansão quantitativa das matrículas nesse segmento, porém sem qualidade e ainda com um forte componente de exclusão. Além disso, a reforma afeta diretamente o trabalho do professor e a organização institucional da escola, mas pouca influência exerce sobre a realidade educacional do aluno. (KRAWCZYK, 2003)

A incoerência aparece quando os ideais propostos precisam se materializar na prática diária da sala de aula. Entre outros questionamentos, como exercer uma cidadania de qualidade nova se não há condições dignas para o professor cumprir seu trabalho, bem como, do aluno aprender com conforto e segurança?

A última observação é a de que o jovem no discurso do referido Parecer é um sujeito abstrato, invisível. São poucas as referências feitas ao estudante em sua especificidade, na vivência de sua juventude. E quando mencionado, aparece como *aluno*, que etimologicamente é originário do latim *alumnu*: *criança que se dava para criar, que era alimentada*. Assim o aluno é o ser que é alimentado com o saber que o professor lhe apresenta.

No contexto escolar, ele é o aluno-jovem, ou adulto-jovem quando se refere a estudantes que retomam a carreira estudantil. Ele é ator e não agente. O ator é aquele que recebe a ação e atua conforme o combinado anteriormente. O agente age sobre a situação e a modifica conforme a necessidade. Então enquanto ator anseia-se que o aluno se comporte conforme o esperado, que se interesse e seja grato pelo que é ensinado (não importa em que condições); que respeite os professores e demais pessoas envolvidas no contexto escolar (sem esperar recíproca); que ele venha para a escola

devidamente higienizado, alimentado e ávido para aprender. Ele é destituído de sua individualidade, e passa a ser apenas usuário do direito que lhe é concedido.

Quando passa ao papel de agente, é que o aluno se assume como estudante. Também de origem latina, estudante significa *aquela que gosta do que faz, que ama aprender*. É desta forma, que se pode pensar em protagonismo juvenil: em uma escola pensada com e para jovens, que existe pelo objetivo de atender as suas necessidades de jovens, que consegue encontrar o equilíbrio entre o conhecimento socialmente adquirido, e requerido pelo mundo produtivo, e da cultura em geral, com a forma de torná-lo interessante e atraente.

Na configuração da escola atual, o jovem é impedido de viver sua condição juvenil. Enquanto está na escola, espera-se que ele deixe de agir como jovem e seja apenas estudante. Esse modelo de escola, somado a situações específicas de diferença e marginalidade econômica, política, cultural e das relações sociais geram o desinteresse, evasão, repetência, entre outras situações danosas que compõem o quadro de desamparo da educação média.

2.2 Parecer CNE/CEB 05/11 e Resolução CEB n.02 de 30 de janeiro de 2012 (DCNEM)

O Parecer 05/11 seguindo a mesma orientação traçada para o Parecer anterior, foi escrito com participação da sociedade civil, pela representação de entidades sindicais; da comunidade política, por meio do Conselho dos Secretários de Educação dos Estados (CONSED); e da comunidade intelectual, pelo convite a pessoas envolvidas e interessadas no assunto, bem como pelas contribuições da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Foi aprovado pela Câmara de Educação Básica em 4 de maio de 2011, mas foi homologado pelo Ministro da Educação apenas em 24 de janeiro de 2012, sendo a Resolução CEB n. 02 de 30 de janeiro de 2012, publicada no Diário Oficial da União, no dia 31 de janeiro de 2012.

Este tipo de documento tem o objetivo de divulgar a opinião do Ministério da Educação sobre os caminhos a serem trilhados pelos sistemas educacionais. Daí a denominação de “diretrizes”. Porém, o discurso trazido pelo documento revela-se mais como um convite, ou um convencimento, do que o estabelecimento de normas, ou de orientações. Isso acontece na medida em que o Parecer é baseado nos programas de governo que já vinham sendo implantados pelo Ministério. (MOEHLECKE, 2012)

Destaque-se que há redes escolares com Ensino Médio que já vêm desenvolvendo formas de oferta que atendem às indicações acima, inclusive com ampliação da duração e da carga horária do curso e com organização curricular flexível e integradora. São exemplos desse comportamento as escolas que aderiram aos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, ambos incentivados pelo MEC na perspectiva do desenvolvimento de experiências curriculares inovadoras. (BRASIL, Parecer CNE/CEB n. 5, 2011)

No entanto, as Diretrizes Curriculares, devem ser mais abrangentes que programas de governos, pois são válidas para todas as escolas, além de serem permanentes, enquanto os primeiros são temporários. Como afirma Moehlecke (2012, p. 54), “a capacidade das diretrizes de induzir novas políticas curriculares dependerá em grande parte da ampliação dos programas do MEC e dos recursos disponíveis de modo que se alcance a adesão de estados e municípios”. Assim, em que medida a reforma curricular e tudo o que ela acarreta, como a tão falada construção da identidade do ensino médio, tem sido edificada em bases efêmeras e altamente suscetíveis a mudanças, por que sem investimentos suficientes para que seja permanente?

Tanto o Parecer CNE/CEB n. 15/ 1998, quanto o Parecer 05/11 trazem o discurso de inovação, mas em ambos surgem os mesmos argumentos e algumas vezes as mesmas concepções. Durante a década dos anos 2000, a reforma curricular do ensino médio foi alvo de críticas, muitas das quais resultou nas inúmeras leis complementares e decretos que modificaram a organização do ensino médio.¹¹ Esta nova atualização

¹¹O Parecer 05/11, traz em nota de rodapé a listagem das *Leis que alteraram a LDB, no que se relaciona direta ou indiretamente com o Ensino Médio, e cujas alterações estão em vigor atualmente:*

- Lei nº 12.061/2009: alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDB, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.
- Lei nº 12.020/2009: alterou a redação do inciso II do art. 20, que define instituições de ensino comunitárias.
- Lei nº 12.014/2009: alterou o art. 61 para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da Educação Básica.
- Lei nº 12.013/2009: alterou o art. 12, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos.
- Lei nº 11.788/2008: alterou o art. 82, sobre o estágio de estudantes.
- Lei nº 11.741/2008: redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.
- Lei nº 11.769/2008: incluiu parágrafo no art. 26, sobre a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo.
- Lei nº 11.684/2008: incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio.
- Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
- Lei nº 11.301/2006: alterou o art. 67, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.

curricular também vem com a ideia de inovação, de resolver os problemas antigos com soluções novas.

Deste contexto surgem os questionamentos: em que medida estas novas diretrizes são realmente inovadoras? Em que é diferente da anterior, e em que pontos se aproxima ou repete os mesmos argumentos e concepções?

Há alguns aspectos que foram considerados mais relevantes neste contexto, e que serão tratados nesta parte do trabalho. O primeiro ponto a ser considerado, é a respeito da visibilidade dos jovens ao longo do documento. O que denominamos visibilidade é a inclusão nos debates tanto acadêmicos, quanto políticos a respeito da juventude. A reflexão sobre um tema leva à possibilidade deste ser considerado importante socialmente. É assim que surge a visibilidade social, pela sua reflexão e desnaturalização, perante a realidade socialmente construída. Nesse contexto, juventude tornou-se um termo recorrente nas últimas décadas, e ganhou visibilidade justamente pelos problemas sociais, que nem sempre são inerentes à condição de jovem, mas pelos quais são afetados diretamente: desemprego, violência, drogas, delinquência.

Segundo Bourdieu(1983) a juventude é uma construção social. Nesse sentido, é uma construção complexa e edificada ao longo de séculos de negação e exclusão para a maioria das pessoas, ou seja, por muito tempo ser jovem significou mais uma situação de nascimento e de classe, do que uma faixa etária. Nesta perspectiva de complexidade, Bourdieu adverte que se fale em juventudes, ao invés de usar a palavra no singular, pois a condição juvenil tem configurações diferenciadas de acordo com a concepção de quem fala e sobre quem se fala. Assim juventude pode ser um estilo de vida, uma faixa de mercado consumidor (KEHL, 2004), uma faixa etária definida, uma etapa de transição para vida adulta, etc.

No Parecer 05/11 a juventude ganha mais visibilidade do que nos documentos anteriores, pois é considerada como um elemento importante na construção da identidade da escola de ensino médio. Assim fala-se em “cultura juvenil” e “escola para jovens” e sobre a necessidade de se atender aos interesses dos jovens. No entanto, também pode ser observado que a concepção de juventude é a de transição para a vida

- Lei nº 10.793/2003: alterou a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92, com referência à Educação Física nos Ensinos Fundamental e Médio.

- Lei nº 10.709/2003: acrescentou incisos aos art. 10 e 11, referentes ao transporte escolar.

- Lei nº 10.287/2001: incluiu inciso no art. 12, referente à notificação ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público da relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (BRASIL, Parecer CNE/CEB n. 5, 2011, p. 27)

adulta, onde o tornar-se adulto é essencialmente qualificar-se e inserir-se no mercado de trabalho, é contribuir para a sociedade de forma produtiva.

Pesquisas sugerem que, muito frequentemente, a juventude é entendida como uma condição de transitoriedade, uma fase de transição para a vida adulta (Dayrell, 2003).¹² Com isso, nega-se a importância das ações de seu presente, produzindo-se um entendimento de que sua educação deva ser pensada com base nesse “vir a ser”. Reduzem-se, assim, as possibilidades de se fazer da escola um espaço de formação para a vida hoje vivida, o que pode acabar relegando-a a uma obrigação enfadonha.(...) O desencaixe entre a escola e os jovens não deve ser visto como decorrente, nem de uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes. As análises se tornam produtivas à medida que enfoquem a relação entre os sujeitos e a escola no âmbito de um quadro mais amplo, considerando as transformações sociais em curso. Essas transformações estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muito distintos das gerações anteriores (Dayrell, 2007)¹³. Entender tal processo de transformação é relevante para a compreensão das dificuldades hoje constatadas nas relações entre os jovens e a escola.(BRASIL, Parecer CNE/CEB n. 5, 2011, p. 14)

Essa noção de transitoriedade ainda prevalece no imaginário social, e na escola se materializa nas práticas docentes e nas relações sociais estabelecidas, especialmente naquelas que envolvem papéis hierárquicos como entre professores e alunos, e direção e alunos. Desta forma, como já argumentado antes, quando dentro da escola, o jovem precisa deixar suas características juvenis de fora, e cumprir apenas seu papel de estudante. Um exemplo muito claro desta concepção de transitoriedade a respeito da juventude na escola é a construção do currículo. Atualmente o currículo e a prática pedagógica são moldados pelos temas requeridos nas diversas avaliações, como o ENEM e os vestibulares, pelas habilidades e competências elencadas nestas avaliações, além daquelas valorizadas pelo mercado de trabalho.

O ponto diferenciador deste novo Parecer é justamente a concepção a respeito do jovem, não mais como ator, mas sim como agente produtor do seu destino e de sua realidade social. Aqui o jovem passa a ser considerado parte importante na constituição da problemática que envolve a escola, seus desafios e seus sucessos.

E por último o ponto que chama atenção, a respeito dos princípios e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social. O documento elenca os seguintes itens: i) Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana; ii) Trabalho como princípio educativo; iii) Pesquisa como princípio pedagógico;

¹²DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. set./out./nov./dez. 2003.

¹³DAYRELL, J. e REIS, J. B. *Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no ensino médio*. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife: 2007.

iv) Direitos humanos como princípio norteador; e v) Sustentabilidade como meta universal. Neste momento, será tratado especialmente sobre o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Para refletir sobre o assunto, primeiramente alguns termos devem ser conceituados. Segundo o dicionário Aurélio princípio é o “1) momento ou local ou trecho em que algo tem origem começo; 2) causa primária; 3) elemento predominante na constituição de um corpo orgânico; 4) preceito, regra, lei; 5) base, germe” ; e ainda na concepção filosófica e da lógica, respectivamente: “Origem de algo, de uma ação, de um conhecimento” e “Na dedução, a proposição que lhe serve de base, ainda que de modo provisório, e cuja verdade não é questionada.” (FERREIRA, 2010, p. 1709) Nosella (2009, p. 7) também afirma que a expressão princípio indica a própria finalidade do processo educativo, conferindo-lhe unitariedade. Assim sendo, o objetivo final é o princípio organizativo e executivo de todo o processo.

Então o Parecer 05/11 usa a concepção de princípio como base ou origem de todas as atividades relacionadas com a educação. Estão nesta base: o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e os Direitos Humanos como princípio norteador. Colocados como princípios, espera-se que estes itens estejam presentes em todos os momentos, do planejamento à execução, da vida profissional e estudantil dos envolvidos na dinâmica escolar.

Antes de analisar cada princípio é interessante observar o uso das palavras *pedagógico* e *educativo*. No referido Parecer as duas palavras são empregadas indistintamente. Na concepção de Libâneo,

Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. (LIBÂNEO, 2001, p. 6)

A partir desta concepção pode-se compreender que o ato pedagógico é o ato reflexivo, de estudo sistemático. E o ato educativo, ou mesmo a prática educativa é um dos objetos de atenção do ato pedagógico. A educação é uma prática social, por meio do qual as sociedades se constituem e se reproduzem, em processos contínuos de formação e transformação dos indivíduos, e que tem como base as relações sociais construídas cultural e simbolicamente. Mas, como afirma Libâneo (2001), não se deve restringi-la

apenas à educação escolar, pois todo momento de relação social poderá ter uma tônica educativa. No entanto, o mesmo não se pode afirmar sobre o ato pedagógico.

Assim sendo, defender o trabalho como princípio educativo é afirmá-lo como a origem, ou base, da prática educativa. Mas para ser considerada base, o trabalho deverá estar presente em todas as atividades da/na escola¹⁴. A concepção de trabalho defendida pelo Parecer 05/11 está denominada em duplo sentido: ontológico e histórico.

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. (BRASIL, Parecer CNE/CEB n. 5, 2011, p. 21)

No entanto, o sentido de trabalho ontológico utilizado no texto é divergente do que afirma Karl Marx (1996, p. 19). No Parecer 05/11, o trabalho enquanto princípio de ação educativa cumpre a função de levar à compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, e esta produção tem como consequência a transformação das condições de vida e ampliação das capacidades e potencialidades dos sentidos humanos. Frigotto reportando-se a Marx afirma que o trabalho é um processo relacional entre o homem e a natureza, em que os dois elementos se influenciam mutuamente, e que ao transformar a natureza com sua ação, em benefício da própria vida, o homem acaba por transformar, ao mesmo tempo, a sua própria natureza. (FRIGOTTO, 2010, p. 2)

Entendendo em um contexto contemporâneo, natureza como a realidade socialmente construída, pode-se trazer o sentido ontológico do trabalho para os dias atuais. Contudo, o trabalho atual impede uma relação de reciprocidade com a realidade. Na verdade, a influência maior é do meio para com o indivíduo, sendo que este por sua vez raramente conseguirá influenciar o meio, em benefício próprio. Essa situação é exatamente o que Marx chamava *alienação*, quando o trabalho torna-se vazio de sentido, e o indivíduo executando-o mecanicamente deixa de transformá-lo e,

¹⁴ Embora compreendendo que educação não é exclusividade da escola, este trabalho será sempre restrito a essa concepção: a educação escolar.

principalmente deixa de ser por ele modificado. Então, como compreender que o trabalho tomado como princípio educativo, poderá atuar em seu sentido ontológico, em relação ao trabalho moderno? Em uma tentativa de encontrar uma resposta para esta questão, recorre-se mais uma vez a Frigotto:

Nesta concepção de trabalho o mesmo se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como **princípio educativo** deriva do fato de que os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados **mamíferos de luxo** – seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos. (FRIGOTTO, 2010, p. 3) (grifo original)

Por sua vez, o trabalho em seu sentido histórico encontra-se eivado do discurso da produção capitalista, deixando clara a busca pela execução da finalidade de preparação ao mercado de trabalho, do qual o ensino médio ainda está incumbido. Priorizar mais uma vez o desenvolvimento de competências e habilidades para possivelmente formar indivíduos capacitados para contribuir com sua participação direta no trabalho socialmente produtivo, não é nada mais que naturalizar uma situação construída e não questionada. O trabalho em seu sentido histórico encaminha para análise das formas e dos significados que o trabalho assumiu e assume nas mais diversas formas de organização social, ao longo do tempo e conforme o espaço geográfico e cultural. Permite que se compreenda tanto o processo de conformação do trabalho atual, como a prever as perspectivas que se apresentam para o futuro dos povos. O trabalho como princípio educativo, em seu sentido histórico, deverá ter sua base no questionamento criterioso e na desnaturalização das situações impostas por discursos inebriantes, que levam os indivíduos a aceitarem as mazelas, pobreza, sofrimentos, como simples consequências de fracassos individuais, sem os enxergar como problemas que atingem a coletividade. Negar esta base distancia a educação de sua finalidade legal, filosófica ou moral. Assim a educação torna-se apenas treinamento de rebanho, para contribuir com o trabalho socialmente produzido e reconhecido, inserir-se, adequar-se sem questionar, sem tentar modificar a ordem estabelecida.

Outro tema levantado como princípio pedagógico é a pesquisa. Segundo Bernardes(2002), a pesquisa escolar foi institucionalizada como prática obrigatória pela Lei 5.692/71 e inserida no centro do processo pedagógico, levando a situações de aprendizagem organizadas e orientadas pelo professor, mas que surgissem a partir do

interesse dos alunos. No entanto, ao chegar à escola, essa lei se depara com dois obstáculos à sua execução. Em primeiro lugar, se os professores não estavam preparados para lidar com esta nova demanda, já que não tinham o hábito da pesquisa, como poderiam incitar seus alunos a fazê-lo? Em segundo lugar, o despreparo das escolas, pois a maioria delas não dispunha de bibliotecas (idem, p. 3).

Atualmente, com o advento e a facilidade que a internet proporciona, o contato estabelecido com o conteúdo formal da pesquisa é tratado de uma forma diferente, em hipertextos. Essa mudança não ocorre apenas por que os textos são lidos na tela do computador, mas sim por que não são apresentados da maneira linear como eram os textos nos livros.

Os hipertextos informáticos apresentam-se sob a forma de “uma escritura eletrônica não-sequencial e não linear que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real” (MARCUSCHI, 1999, p.1)¹⁵. Permitindo ao leitor constituir progressivamente um conjunto fugaz de elementos textuais, o hipertexto não mais apresenta, assim como os textos tradicionais, uma estrutura linear fixa, hierarquizada, com elementos textuais mais ou menos autônomos que se ligam coesamente e coerentemente por relações de ordem (COSTA, 2000, p. 47)¹⁶. Caracterizando-se como uma estrutura de rede, o hipertexto traz elementos textuais que, como pequenos nós, são conectados por relações pouco hierarquizadas e não lineares.(BERNARDES, 2002, p. 5)

São situações bem diversas que se apresentam ao professor. Por exemplo, se em uma pesquisa em biblioteca é o professor, ou bibliotecário que mostra essa possibilidade aos alunos, agora a situação se inverte e são os próprios alunos que inserem o professor na realidade virtual da pesquisa pela internet. Faz-se necessário um esforço de adaptação principalmente por parte do profissional, para conseguir orientar o aluno, para que realmente atinja o objetivo estabelecido com a pesquisa.

Embora, a sociedade experimente grande facilidade para conseguir informações, torna-se necessário convertê-las em conhecimento para que seja utilizada em benefício próprio. E a ação de sistematizar os dados e transformá-los em conhecimento ainda exige a intervenção de instituições formais como escolas e universidades. Mesmo que existam exemplos bem sucedidos de autodidatismo, e ainda que existam novas formas de organização escolar, como a educação à distância, a maior parte das instituições

¹⁵ MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: Colóquio da Associação Latino-americana de Analistas do Discurso, IV, 5 a 9 de abril de 1999. Comunicação apresentada. Santiago, Chile. mimeogr.

¹⁶ COSTA, Sérgio Roberto. Veredas – Revista de Estudos Lingüísticos da UFJF, Juiz de Fora, Ed. UFJF, v. 4, n. 1, p. 43-50, jan./jun. 2000.

ainda se constitui na forma tradicional e presencial. O que se quer afirmar é que a instituição escolar e a presença do professor são de grande importância social, e o que precisa ser desconstruída e reformulada são as práticas cotidianas da escola, dentro e fora da sala de aula.

Para além do uso da internet, a implantação da pesquisa como princípio pedagógico requer a reflexão sobre o *como* e o *por que* pesquisar. Esse questionamento é o próprio fazer pedagógico. Assim, torna-se bem interessante, a introdução à iniciação científica. No entanto, os professores também precisam ser iniciados, pois nem sempre os cursos de licenciatura têm esses programas.

O discurso do Parecer 5/11 sobre a pesquisa escolar está alinhado com o argumento do relatório *Educação Um tesouro a descobrir*, organizado por Jacques Delors para a UNESCO. A concepção da pesquisa como princípio pedagógico aproxima-se dos pilares firmados para a educação: Aprender a conhecer, e do princípio de Educação ao longo de toda a vida. (DELORS, 1998)

Uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e **desenvolver habilidades** para realizar certas tarefas, deve **aprender a aprender, para continuar aprendendo**. Essas **novas exigências** requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. **É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho**. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. (BRASIL, Parecer CNE/CEB n. 5, 2011, p. 22) (grifo meu)

Novamente observa-se a ligação entre educação e o desenvolvimento de habilidades exigidas no trabalho produtivo. Continuar aprendendo é uma premissa importante, não por que faz parte do processo de desenvolvimento e crescimento pessoal, mas por que é uma imposição do mercado de trabalho organizado nos moldes do capitalismo globalizado, pois o indivíduo deverá viver do próprio trabalho.

Pesquisar é investigar sistematicamente com a finalidade de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento.¹⁷ Sendo

¹⁷ Dicionário Aurélio, 2010. Verbetes: pesquisa.p. 1624

princípio e sendo pedagógico, conforme debatido anteriormente, a pesquisa estará presente na atuação escolar, como atitude reflexiva, questionadora.

Os estudos sobre o ensino de ciências ainda não apresentam um consenso sobre o que e sobre como isso deve ser feito na educação básica (SANTOS, 2007). Prioriza-se no presente trabalho a perspectiva de letramento científico tecnológico como prática social por se apresentar uma abordagem mais ampla sobre o que é ciência e tudo mais que a envolve. Conforme demonstrado por Santos (2007) esse ponto de vista, traz três temas a serem elencados em um currículo para o ensino de ciências: a natureza da ciência, linguagem científica, e aspectos sociocientíficos.

O primeiro deles aborda como os cientistas trabalham e quais as limitações de seus conhecimentos, quais as implicações sociais da ciência. O aluno passa a compreender que a ciência é parte da atividade humana e, portanto, está inserida na cultura. Assim evita-se a visão deturpada de que ciência é algo pronto e acabado que não deve ser questionado. O segundo traz as diversas formas de considerar a linguagem científica. Santos(2007) lembra que o discurso científico também é construído socialmente pelos cientistas, e assim sendo pode apresentar vieses e contextos históricos e ideológicos. Além disso, a linguagem científica é necessariamente diferente da fala de senso comum, podendo-se assumir como objetivo o de ensinar a prática de argumentação científica, para que os alunos aprendam, não só a usar termos técnicos, como também a estruturar seus argumentos em bases racionais. E por último, os aspectos sociocientíficos levam à reflexão do desenvolvimento científico em seus aspectos sociais e culturais, e têm sido altamente recomendado com diversos objetivos:

1) relevância – encorajar os alunos a relacionar suas experiências escolares em ciências com problemas de seu cotidiano e desenvolver responsabilidade social; 2) motivação – despertar maior interesse dos alunos pelo estudo de ciências; 3) comunicação e argumentação – ajudar os alunos a verbalizar, ouvir e argumentar; 4) análise – ajudar os alunos a desenvolver raciocínio com maior exigência cognitiva; 5) compreensão – auxiliar na aprendizagem de conceitos científicos e de aspectos relativos à natureza da ciência.(SANTOS, 2007, p. 485)

Se em um primeiro momento, a análise de aspectos sociocientíficos foi introduzido nos currículos de educação científica com objetivos de problematização de questões sociais, especialmente as questões ambientais, e posteriormente para levar à compreensão da natureza da atividade científica e da argumentação, atualmente, esse aspecto torna-se relevante para possibilitar a reflexão crítica de valores que envolvem o fazer científico.

Assim sendo, o estudante pode ter sua formação completa, levando-o à autonomia intelectual. Essa perspectiva corrobora os argumentos apresentados anteriormente sobre a relação entre escola e trabalho, educação e produção, e a situação de dualidade no ensino médio.¹⁸ E ainda com base em Nosella (2009) e Saviani(2007) reafirma-se a importância de um currículo verdadeiramente pensado para a formação dessa autonomia.

Nessa trajetória pela busca da identidade do ensino médio através dos Pareceres que norteiam as diretrizes curriculares do nível educacional em questão, percebem-se algumas convergências e inovação dos documentos. Os Pareceres analisados apresentam em seus discursos a convivência com as exigências da economia de mercado globalizante. Essas imposições são sutis e permeiam as práticas políticas, econômicas e ideológicas dos países a elas submetidos.

Além disso, estes documentos demonstram a mesma visão a respeito do trabalho, da educação, da escola e da formação sob a ótica produtivista e voltada para o mercado de trabalho. E por consequência, a escola, como instituição formal de transmissão da cultura socialmente aceita, torna-se parte duplamente importante da estratégia¹⁹: em primeiro lugar, é na escola que são formados os contingentes de trabalhadores qualificados na medida exata para suprir as necessidades do mercado de trabalho. E por outro lado, essa mesma escola é cuidadosamente sucateada e desprestigiada, de modo que essa instrução não desperte pensamentos, nem práticas que desnaturalizem ou questionem a ordem vigente. A insistência no ensino por competências e habilidades é um exemplo claro de como o paradigma economicista permeia os princípios pedagógicos que chegam até a escola por meio das Diretrizes Curriculares.

A inovação apresentada, especificamente no Parecer 5/11, é o ponto de vista a respeito do jovem estudante. Somente a partir deste documento é que a juventude é tomada como uma categoria relevante para a construção das diretrizes que norteiam a vida escolar. No entanto, a materialização desta nova percepção em práticas pedagógicas certamente vai demorar alguns anos, talvez décadas, pois a própria sociedade necessita da mesma forma, reconstruir sua forma de interagir com o jovem. E

¹⁸ Esses argumentos foram embasados nas discussões de FRIGOTTO, 2005 e 2010; KRAWCZYK, 2003; KUENZER, 1988, 2000.

¹⁹ Saviani (2007, p. 158) esclarece, por exemplo, como a escola foi determinante para a consolidação do modo de produção capitalista ao contribuir para a transformação da ordem socialmente estabelecida, juntamente com a Revolução Industrial. A partir, deste exemplo, traçamos o paralelo com a nova ordem mundial que se apresenta na forma do capitalismo globalizado.

isso leva ao questionamento sobre a durabilidade e continuidade de programas como o ProEMI, para que realmente faça diferença na construção da escola de/para jovens.

2.3 Parecer CNE/CP 11/09 e Portaria 971 de 09 de outubro de 2009 – Proposta Curricular Inovadora para o Ensino Médio

O Parecer CNE/CP 11/09 discorre a respeito do documento Ensino Médio Inovador, apresentado pelo MEC em Setembro de 2009. A primeira parte é dedicada a esmiuçar os detalhes do referido documento, e em seguida é relatado o parecer do respectivo Conselho. O programa a que esses documentos fazem referência é denominado Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi). É um programa de caráter experimental, baseado no art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina a permissão para organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições da lei. Segundo a definição do próprio Parecer:

É um programa específico para inovações curriculares, de forma articulada com os programas e ações já em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual, com linhas de ação que envolvem o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar; a melhoria das condições de trabalho docente e sua formação inicial e continuada; o apoio às práticas docentes; o desenvolvimento do protagonismo juvenil e o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; a exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos; e a elaboração de pesquisas relativas ao Ensino Médio e à juventude. **Em outras palavras, tem como objetivo a melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas.** (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 11/2009, 2009, p. 3) (grifos originais)

Não se trata, portanto, de simples modificações no currículo do ensino médio, como foi propagandeado pela mídia no período do lançamento do programa. Refere-se a mais um programa de governo (como o Escola Jovem, o Projeto Alvorada, o Mais Educação, que atende o ensino fundamental), e não uma política pública, como o Fundeb, e a própria LDB. É certo que uma política pública é materializada por meio dos programas de governo, mas ainda assim é importante ressaltar essa diferença, pois por seu caráter de programa experimental, fica à deriva da vontade política dos governantes. Além do aspecto temporário, apresenta-se a situação de que a adesão é voluntária e parte da iniciativa dos gestores de cada escola participar do programa, e ainda conseguir atender as exigências do Ministério. Ou seja, sendo ou não uma boa iniciativa, é para poucos selecionados.

A essência do Programa é a inovação da dinâmica de funcionamento do Ensino Médio, que se encontra em crise profunda, caminhando rapidamente para um colapso. Essa promessa de um novo ensino médio passa pela construção da identidade desta etapa da educação básica. E no discurso oficial, propalado pelo Ministério da Educação, é levantada mais uma vez a bandeira da escola única contra a tão debatida dualidade do ensino médio.

O documento enfatiza que a identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante e que ganha identidade unitária, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas. Entende que a base unitária implica articular as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos. (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 11/2009, 2009, p. 2) (grifos originais)

A questão que se coloca é: em que medida a identidade do ensino médio se define com a superação do dualismo? Ou de outro modo, é possível construir a identidade do ensino médio sem prescindir da educação profissionalizante? Como seria o papel da escola no enfrentamento destas questões? A solução para este problema está unicamente na escola? Em que medida, a estrutura de uma sociedade que se alimenta da exclusão influi na organização escolar? Visto por este ponto de vista, identifica-se que no discurso oficial, a consequência (organização dual da escola média) se torna a causa dos problemas a que é chamada a resolver (desigualdade social), quando na verdade a dualidade na estrutura do ensino médio é apenas o reflexo da organização excludente da sociedade.²⁰

Dentre os elementos fundamentais para a implantação do programa estão a interdisciplinaridade e o trabalho como princípio educativo. A temática da interdisciplinaridade é algo bastante debatido e já foi contemplado em outros documentos do Ministério, como por exemplo, o Parecer 15/98. A proposta do ProEmi traz uma organização de atividades integradoras baseada em eixos constituintes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desta maneira, sem desvalorizar o caráter

²⁰ Frigotto(2003, p. 100) expõe que a LDB, ao definir as finalidades da educação básica coloca-as como ação complementar à realização da cidadania através da educação: “Neste sentido, a educação básica da escola brasileira depara-se com problemas que incorporam e ultrapassam o âmbito nacional e o escolar porque dizem respeito à história e à cultura do país e à reprodução econômica em todo o planeta, apesar de suas particularidades locais”(FRIGOTTO & CIAVATTA, A educação básica no Brasil da década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado, 2003, p. 100). Da mesma forma, em relação à preparação para o trabalho, as finalidades traçadas pela legislação educacional extrapolam os aspectos pedagógicos que devem ser desenvolvidos no ambiente escolar e passam a funcionar como instrumento utilizado para sanar deficiências trazidas pelo meio social.

específico de cada disciplina, o documento lança as diretrizes para um diálogo entre as mesmas, em torno dos temas elencados como eixos²¹.

Em relação ao tema trabalho, o Parecer 11/09 é vago sobre qual concepção de trabalho faz referência. Retomando o documento da proposta norteadora do Programa, percebe-se claramente que a concepção é estritamente a do trabalho produtivo.

Entendendo o trabalho, na concepção de produção de bens e serviços, como um dos princípios educativos no ensino médio, posto ser por meio deste que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (...) Portanto, o trabalho, do ponto de vista do capital, na dimensão ontológica (mediação primeira da relação entre homem e natureza que viabiliza a produção da existência humana) e histórica (formas específicas com as quais manifesta essa mediação, condicionadas pelas relações sociais de produção), torna-se princípio quando organiza a base unitária do ensino médio, por ser condição para superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. (BRASIL, Ensino Médio Inovador - Proposta preliminar, 2009, p. 17)

Observa-se certa contradição, pois do ponto de vista do capital, o trabalho torna-se massificado, esvaziado de sentido e, portanto, perde sua dimensão ontológica. Principalmente o trabalho atual, na condição de produção flexível, tem sua dimensão histórica enfraquecida na medida em que prioriza o individualismo e a meritocracia. Transposto à realidade educacional, esta equação resulta na mesma condição experimentada anteriormente de submissão da ontologia do ser ao capital produtivo (FRIGOTTO, 2005). O que demonstra repetidamente a concepção de educação como um investimento a colher os frutos no futuro, tanto individual quanto socialmente.

Por sua vez, a ligação do ensino profissionalizante com o ensino médio regular, é mais um dos nós a serem pensados quando o assunto é educação média. O ponto de contato das duas modalidades surge no estabelecimento das finalidades, pois cada uma a seu modo deverá preparar para o trabalho, conforme a legislação vigente (Lei 9.394, 1996)²². Mais uma vez, emerge a problemática da dualidade no ensino médio: embora a

²¹ Cf.: Parecer 15/98

²²Essas finalidades não são alcançadas unicamente pela oferta de uma habilitação profissional específica, como no caso da opção por um Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica, pois este tem um alcance limitado, e não é desejável que seja universalizado, como pretendeu a revogada Lei nº 5.692/71. O documento encaminhado pelo MEC, corretamente, ao contrário da universalização obrigatória da profissionalização no Ensino Médio, indica a necessidade de ser valorizado o Ensino Médio não profissionalizante, predominante para a maioria dos jovens, pois suas matrículas correspondem a mais de 90% do alunado. O documento do MEC deixa claro que essa perspectiva educacional voltada para a formação do cidadão trabalhador não é o mesmo que uma formação estritamente profissionalizante, voltada para habilitações profissionais específicas, em detrimento dos

prioridade neste Programa seja o segmento não profissionalizante, em que medida a própria diferenciação já demonstraria o caráter dual?

O Ensino Médio regular atende cerca de 90% dos estudantes, e em pesquisa citada pelo próprio Parecer, ficou retratado que a maioria dos jovens acredita que o ensino médio serve como preparação para um curso superior (BRASIL, 2009, p. 10). Esta demanda revela a crença no que é socialmente mais valorizado: o ensino superior. Retoma-se o argumento de que é essencial, o investimento de grande porte em políticas públicas na área de educação, para o que é experimental e temporário se torne uma realidade duradoura e acessível a todos que assim desejar, convergindo ensino médio regular, profissionalizante e ensino superior, como boas opções²³.

O ProEMI é um programa que traz boas ideias para a melhoria das condições gerais de funcionamento do ensino médio. Tem bons princípios pedagógicos, como a interdisciplinaridade, a margem de manobra que as escolas participantes têm para elaborar um projeto de acordo com a identidade da instituição, e a valorização da cultura juvenil como um pressuposto essencial.²⁴

Desde que foi implantado em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador deu origem a quatro documentos base.²⁵ Excetuando-se o primeiro, as diferenças entre eles estão relacionadas principalmente à nomenclatura, pois ao longo do tempo surgiram inúmeros debates na mídia e em seminários das Secretarias de Educação dos estados²⁶.

O documento de Setembro de 2009 inicia a discussão pontuando sobre as características do ensino médio, embasada na legislação vigente²⁷, renova a preocupação das políticas públicas com a permanência do aluno na escola, e com a qualidade do ensino e traça os objetivos do Programa, os quais sejam: i) Superação das

objetivos do Ensino Médio. Nesse sentido, a proposta caminha na direção de apoiar a implementação de um Ensino Médio que, afinal, poderá equacionar o desafio da LDB de inclusão no seu currículo, não da estrita profissionalização técnica, mas, sim, da *preparação geral/básica para o trabalho*, bem como da *orientação para o trabalho*, da *educação tecnológica básica* e dos *princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna*. (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 11/2009, p. 11) (grifos originais)

²³ Cf.: (FRIGOTTO, 2005, p. 83)

²⁴ Por valorizar entende-se dar valor, atribuir um real significado para que não só os objetivos do programa sejam atingidos, ou mesmo as finalidades do ensino médio, que são determinadas pela legislação, mas principalmente o objetivo de construir uma escola melhor, que cumpra seu papel educacional como um todo.

²⁵ Foram dois documentos em 2009 (um de Abril e outro de Setembro), um de 2011, e um em 2013. O primeiro aparenta ter o objetivo de divulgar o Programa, pois contém uma descrição geral do funcionamento burocrático e administrativo, bem como o financiamento do mesmo. O documento publicado em Setembro de 2009, por sua vez apresenta uma organização mais direcionada às Secretarias de Educação dos estados e às escolas. É onde se encontram os pressupostos teóricos e filosóficos do ProEMI. Os documentos seguintes (2011 e 2013) atualizam e aperfeiçoam os anteriores.

²⁶ Por exemplo: <http://www.emdialogo.uff.br/palavra-chave/ensino-m%C3%A9dio-inovador>

²⁷ LDB 9.394/06, art. 22.

desigualdades de oportunidades educacionais; ii) Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; iii) Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; iv) Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis. (BRASIL, 2009, p. 5)

O documento lançado em setembro de 2009 direciona os pressupostos em que Programa será firmado, os quais têm seu embasamento no Parecer 15/98, vigente no período de divulgação do ProEMI. No aspecto teórico-filosófico, retoma os eixos integradores trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com as concepções idênticas às elencadas para esses eixos, presentes no Parecer citado.²⁸

Assim sendo, são instituídas as “dimensões para um currículo inovador” (BRASIL, 2009, p. 8). Os aspectos escolhidos e denominados como “dimensões” são apresentados como objetivos específicos. Alguns já tinham sido contemplados no Parecer 15/98, o que verdadeiramente é de se esperar, já que este é a referência principal para a construção do documento base para o ProEMI. Dos vinte e dois itens elencados como prioritários, quatro chamam atenção pelos questionamentos suscitados.

O primeiro deles diz respeito à necessidade de “Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos”(idem, p. 9). Embora a característica principal da proposta é justamente trazer a inovação para o ensino médio, o documento repete as mesmas metas traçadas anteriormente. Em que medida, isso vem confirmar a necessidade de buscar qualidade efetiva para o sistema educacional como um todo, já que os estudantes chegam à etapa final da educação básica, ainda necessitando de valorização intencional e planejada da leitura, para desenvolver sua capacidade de letramento?

O segundo item a ser comentado é o que visa “promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados aos estudantes do ensino médio.” (ibidem, p.9). Ora, isto já é realizado na prática, especialmente nos grandes centros urbanos. Assim sendo, será necessário que esta preocupação esteja presente em um Programa de fomento à qualidade do ensino? Em que situação o estímulo à

²⁸ Sobre trabalho, observa-se que há um esforço em acomodar as concepções de trabalho em seu sentido de produção social e histórica, bem como ao trabalho produtor de bens e serviços necessários à existência humana (p. 7); e como acréscimo a ciência e a tecnologia são evidenciadas como conhecimentos produzidos e legitimados socialmente, na busca pela compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais (idem), por último, a cultura é o instrumento e o resultado da expressão ética e estética de uma sociedade, associada aos seus valores, hábitos e crenças (p. 8).

profissionalização precoce dos jovens²⁹ contribui para a qualidade no ensino? Como poderá esse jovem, mesmo que deseje participar do estágio oferecido pelo sistema educacional, em conjunto com as empresas privadas, usufruir também das oficinas e cursos disponibilizados pela escola? Em que medida, os estágios oferecidos engrandecem e estimulam as potencialidades dos jovens?

Juntamente ao item anterior, o terceiro aspecto revela a condição de subserviência das políticas educacionais aos fatores econômicos³⁰. Escrito da seguinte forma - “Desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso), relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras” – transfere para a escola, e para o indivíduo, responsabilidades que são alheias à estrutura escolar. Em que medida, essa incumbência, que a princípio seria específica de um programa de qualificação profissional, ou mesmo aprendidas com a vida diária no ambiente de trabalho, são inculcadas –intencionalmente- na cultura escolar por meio do currículo, e interiorizadas naturalmente nas práticas pedagógicas dos professores?

E por último, a tarefa de “reconhecer as diferentes facetas da exclusão na sociedade brasileira, para assegurar a ampliação do acesso aos sujeitos historicamente excluídos do Ensino Médio”. Neste item observa-se a relevância de incluir no currículo o estudo da conjuntura histórica e social que envolve a dinâmica da exclusão no Brasil. No entanto, em que medida o simples reconhecimento das facetas da exclusão pode acarretar a ampliação do acesso ao ensino médio? De que maneira o reconhecimento, sem uma problematização e ação consciente para a mudança, contribui para a melhoria da qualidade do ensino médio?

Para além das intenções pedagógicas, o documento também apresenta as orientações e diretrizes de organização, a nível burocrático, para as Secretarias de Educação dos estados e Coordenadorias das diversas instâncias, relacionadas ao funcionamento do Programa. Essas diretivas estabelecem as funções de cada um dos agentes executores, e é organizado em Comissões nos mais diversos níveis³¹.

²⁹ Cf.: (NOSELLA, 2009)

³⁰ Cf.: (SILVA M. A., 2005)

³¹ O Programa foi apresentado às escolas no final do ano de 2009. Desta forma, o planejamento exposto no documento referente a setembro deste ano, dizia respeito apenas às atividades que seriam desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação. As escolas serão selecionadas pelas Secretarias de Educação dos estados, e a partir disso são cadastradas pelo MEC e passam a fazer parte do Programa, e do fluxograma como unidades executoras.

Os documentos publicados em 2011 e 2013 estabelecem as diretrizes de ação para a Unidade Executora/escola (Uex/escola). Nos dois, os indicadores para a reestruturação curricular apresentam basicamente os mesmos referenciais do documento anterior³². No entanto, o documento de 2011 foi acrescido de três itens: i) “Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento dos estudantes;ii) “Fomento às atividades que envolvam comunicação e uso de mídias e cultura digital, em todas as áreas do conhecimento;e iii) “Elaboração de plano de metas para melhoria do índice escolar” (BRASIL, 2011, pp. 7-8).

No documento de 2013, o item relacionado às atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, teve sua redação reformulada e acrescida da expressão “atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa”. Outra modificação foi o acréscimo do item relacionado às “Atividades em Línguas Estrangeiras, desenvolvidas em ambientes adequados com a utilização de recursos que facilitem o aprendizado dos estudantes” e a retirada do item que solicitava a elaboração de um plano de metas para melhoria dos índices escolares (BRASIL, 2013, p. 13).

A partir de 2011, os documentos orientadores passam a listar os critérios para a seleção das escolas³³ que participarão do Programa. Ou seja, são sugestões do Ministério da Educação sobre o que as Secretarias de Educação dos estados devem levar em consideração e quais pontos deverão ser cumpridos na seleção das escolas, para alcançar sucesso no Programa.

³² a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa; b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas; c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno; e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios; f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; h) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM. (BRASIL, Ensino Médio Inovador - Proposta preliminar, 2009)

³³ a) Estabelecer ações conjuntas para melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e conseqüente reestruturação curricular das escolas que apresentem dificuldades no alcance do sucesso da aprendizagem; b) Contemplar as escolas de forma regionalizada, como fator de articulação e disseminação das experiências curriculares desenvolvidas; c) Considerar a estrutura curricular e a estrutura física das escolas, visando à ampliação do tempo do estudante na escola, e, gradativamente, à educação em tempo integral; d) Capacidade de articulação com outras instituições e políticas públicas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes; e e) Capacidade de aprimoramento no atendimento escolar as especificidades do estudante do turno noturno. (BRASIL, 2011, p. 12)

Segundo o mesmo documento, é de grande importância que toda a equipe pedagógica participe da elaboração do Projeto de Reestruturação Curricular³⁴ (PRC). E também é da responsabilidade da equipe pedagógica selecionar o(s) professor(es) que se incumbirá(ão) da tarefa de articular e coordenar todas as atividades relacionadas à implantação do Programa na escola.

Uma inovação que é bastante significativa no ProEMI é a organização curricular em Macrocampos. Nos dois documentos, são elencados oito macrocampos, sendo alguns obrigatórios e outros eletivos. O Macrocampo é definido da seguinte forma:

Compreende-se macrocampo o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar.(BRASIL, 2011, p. 14)

No documento publicado em 2011, os Macrocampos são: i) Acompanhamento pedagógico; ii) Iniciação Científica e pesquisa; iii) Cultura Corporal; iv) Cultura e Artes; v) Comunicação e uso de mídias; vi) Cultura Digital; vii) Participação Estudantil; viii) Leitura e Letramento. Sendo os dois primeiros obrigatórios e o restante eletivos.

No documento de 2013, os Macrocampos são aliados às Áreas do conhecimento e são organizados da seguinte forma: i) Integração Curricular; ii) Leitura e Letramento; iii) Iniciação Científica e Pesquisa; iv) Línguas Estrangeiras; v) Cultura Corporal; vi) Produção e Fruição das Artes; vii) Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias; viii) Participação Estudantil.

Para a elaboração do PRC e das atividades a ser desenvolvida em cada Macrocampo, a escola deverá levar em consideração a análise do contexto ou perfil institucional; deverá realizar uma avaliação estratégica, levando em consideração o contexto sócio-político em que está inserida a comunidade local; a articulação do PRC com o P.P.P. da escola, bem como a outros programas desenvolvidos pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).³⁵

O valor considerado ao contexto sócio-político em que a escola está imersa, a importância concedida às expectativas e interesses dos jovens estudantes, pode ser

³⁴No documento de 2013, essa nomenclatura foi alterada para Plano de Redesenho Curricular.(p. 14)

³⁵Plano de Ação Articulada (PAR), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Mais Educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

considerada uma inovação no ProEMI. Pois a distância que a escola, como instituição social, vem apresentando das comunidades locais e especialmente falando do ensino médio, dos jovens que nela estudam, é um fator importante de desinteresse e por consequência, de evasão.³⁶

Uma situação também pertinente está apresentada na perspectiva de organização curricular alicerçado em atividades práticas e oficinas, a serem oferecidas no contra turno, com o aumento de 2.400 para 3.000 horas-aulas, implantadas de forma gradativa e eletiva pelos alunos, na mesma escola em que frequenta o ensino regular, ou em outras instituições, em caráter de parceria, e de forma gradativa. Isso ocasiona a diversificação, não apenas no currículo em si, mas principalmente na prática pedagógica.

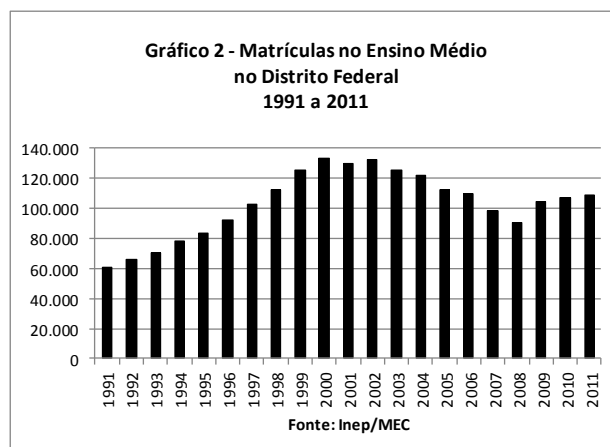
Outro ponto relevante é o incentivo à atividade docente em caráter de dedicação exclusiva à escola, e da previsão para pesquisa sobre ensino médio e juventude, a partir da escola – embora, o documento seja vago em relação a como essa atividade seria desenvolvida. Assim, cria-se o estímulo para a implementação do plano de carreira e demais melhorias nas condições de trabalho para os professores nas diferentes regiões do país, além da oportunidade para os docentes aprofundarem os estudos e reflexões sobre o magistério.

³⁶Cf.: (KUENZER A. Z., 2000); (KRAWCZYK, 2003)

3 Ensino médio no Distrito Federal

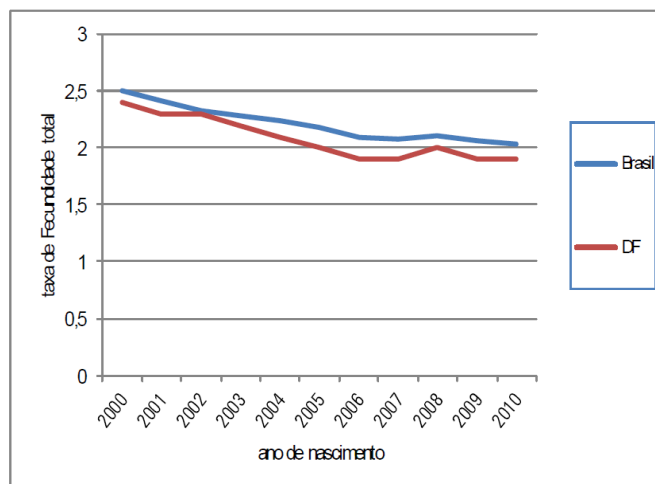
A trajetória dos dados do ensino médio no DF acompanha a evolução traçada pelos mesmos dados a nível nacional, com pequenas variações em relação às taxas de abandono e de distorção idade série, que são menores.

Por exemplo, o gráfico traçado para as taxas de matrícula do ano de 1991 até 2011 apresenta a seguinte configuração:



De 1991 até 2000, as taxas de matrícula apresentaram um crescimento paulatino, mas a partir de 2001, essas taxas foram diminuindo a cada ano, até atingir o score mais baixo em 2008. Como já foi citado anteriormente, este foi o ano em que o Governo do Distrito Federal interviu, lançando o Projeto Alvorada. No ano seguinte, o número de matrículas aumentou sensivelmente, como consequência deste projeto que tinha o objetivo de corrigir a distorção idade-série. E ainda assim, conta-se com a diminuição da taxa de fecundidade ocorrida na população em geral e que também é expressa na população do DF. O gráfico 3 mostra que atualmente a Taxa de Fecundidade Total no Distrito Federal encontra-se abaixo do nível de reposição, que é o número médio de filhos por mulher igual a 2,1 (CODEPLAN, 2012). Este fenômeno tem influência direta nas políticas sociais, como demonstrado na evolução das taxas de matrículas.

Gráfico 3 – Taxa de Fecundidade Total – Brasil e Distrito Federal – 2000 a 2010



Fonte: Datasus – Sinasc – dados elaborados pelo NEP- Codeplan - 2012

Embora a taxa de fecundidade venha diminuindo ao longo dos anos, a população juvenil representava 28,60% da população do Distrito Federal, em 2010. Sendo que quase a metade disto se encontra na faixa de 18 a 24 anos.³⁷ Em se tratando de escolaridade, a maior parte dos jovens de 15 a 17 anos frequentava a escola em 2010 (88,43%), independente da série (2012, p. 18). No entanto, em 2011 a taxa de escolarização líquida para o ensino médio no DF foi de 61,6%.³⁸ Ou seja, a maior parte dos adolescentes estão matriculados na escola, mas apenas 2/3 deles estão na série correta para sua idade.

No DF existem 86 escolas que oferecem ensino médio, sendo apenas 21 de oferta específica desta modalidade. No Censo 2011, foram registradas 38.712 matrículas na 1ª série, 24.579 na 2ª série, 18.653 na 3ª série, e 1.259 nas classes de correção de fluxo. Totalizando 83.203 matrículas e 2.180 turmas em 2011.

As taxas totais de rendimento foram de 52,06% aprovados sem dependência, 15,46% aprovados com dependência, 20,62% reprovados e 10,88% abandonaram antes do término do ano letivo. Em comparação, a 1ª série é a que apresenta os menores índices de aprovação sem dependência (39,03%), na 2ª série esta taxa é de 51,72%, e 79,46% na 3ª série. No quesito aprovação com dependência, a 1ª série apresenta 20,07% e a 2ª série 22,94%.³⁹ Em relação à taxa de reprovação, novamente a 1ª série apresenta os maiores índices com 27,32%, na 2ª série temos 17,26% e na 3ª série 13,89%. E as

³⁷A análise realizada pela Codeplan considera o padrão da OIT, e do IBGE, para a classificação das faixas etárias, de 15 a 17 anos, 18 a 24 anos e 24 a 29 anos. Será adotado neste trabalho o mesmo referencial.

³⁸ Cf.: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/distrito-federal/> acesso em 13/07/2013

³⁹ Na 3ª série não existe aprovação com dependência.

taxas de abandono se apresentam na 1ª série com 13,58%, na 2ª série com 8,07% e 6,65% na 3ª série.

Observa-se que a 1ª série apresenta os piores índices em todos os quesitos. Isso demonstra fragilidade na transição do ensino fundamental para o ensino médio, e dificuldade de adaptação dos estudantes nesta nova etapa. As mudanças no currículo, com aumento do número de professores, diferenças sensíveis nas formas de avaliação, somado ao momento de desenvolvimento pessoal e a formação da identidade social característica desta fase (adolescência), geram questionamentos que levam à desqualificação do processo educacional no rol de prioridades individuais. Assim sendo, a especificidade do ensino médio, precisa ser avaliada tanto no contexto individual, como social e político.

O documento que traça as diretrizes curriculares no DF ainda é o que foi elaborado pela Secretaria de Educação em 2008 sob a égide do Parecer 15/98, e tem vigência de 2009 a 2013. Em 2011 foi apresentado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal o Projeto Político Pedagógico Carlos Mota. Em 2013, foi colocada em debate a proposta do novo currículo, denominado até o momento de “Currículo em movimento”. Estes três documentos serão analisados brevemente para mapear o percurso curricular do ensino médio nos últimos quatro anos.

3.1 Percurso Curricular do Ensino Médio no Distrito Federal

O Currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal ratifica o desafio que se estabelece em torno da construção da identidade do ensino médio e da superação dos problemas que envolvem esta etapa. Mais uma vez, a problemática é estabelecida em torno da aliança entre “o mundo do trabalho e o mundo da escola”. O trecho a seguir explicita o eixo diretor:

Dar uma identidade a essa etapa da Educação Básica torna-se uma tarefa desafiante nos dias atuais, cuja construção se dá no encontro do mundo do trabalho com o mundo da escola. Não se pode conceber, atualmente, uma educação deslocada da realidade sociocultural dos jovens e adultos que almejam uma formação escolar de bases solidificadas. Nesse sentido, o conhecimento da ciência e da tecnologia associados às demandas de uma sociedade em mutação é condição basilar para qualquer currículo comprometido com uma educação que promova a equidade social e a qualidade dos estudos. (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 54)

Observa-se neste trecho que a concepção de educação é, mais uma vez, aquela subordinada ao mundo do trabalho. Por conseguinte, a realidade do estudante estará

atrelada ao trabalho produtivo e a construção do currículo será guiada pela mesma perspectiva. A questão que surge a partir da análise do trecho citado é em que medida a identidade do ensino médio é formada no encontro do mundo do trabalho e da escola? Qual é a realidade sociocultural a que a escola deve estar conectada para atrair jovens e adultos interessados em uma formação escolar sólida? Existe apenas uma realidade a ser contemplada na conjuntura educacional?

O referido documento segue corroborando o que foi determinado pelo Parecer 15/98, especialmente no que diz respeito ao ensino por competências e habilidades e a adequação da metodologia de ensino ao ideal de flexibilização e contextualização dos conteúdos em três eixos norteadores:

flexibilidade, para responder às mudanças permanentes que caracterizam a sociedade em transformação; diversidade, para atender a diferentes grupos em diferentes espaços; e contextualização, para garantir uma base comum, diversificar os trajetos, permitir a constituição dos significados e dar sentido à aprendizagem e ao aprendido. (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 55)

O segundo documento foi divulgado em junho de 2012 e é denominado Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota (P.P.P.Prof. Carlos Mota). Foi atribuído este nome ao documento em homenagem ao referido professor que em 2008 foi assassinado por que combatia o tráfico de drogas na escola que atuava no Lago Oeste - DF. Este documento apresenta o objetivo de nortear a construção da proposta pedagógica do Distrito Federal. Acertadamente, diferencia a proposta pedagógica da Secretaria de Educação, representada por este documento, dos Projetos Políticos-Pedagógicos de cada escola.

O argumento principal do P.P.P. Carlos Mota, especificamente para o ensino médio, está balizado na proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, embora tenha sido escrito e divulgado entre 2011 e 2012, quando a proposta do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) já tinha sido lançada e implantada desde 2009. Além disso, a estrutura cultivada para o ensino médio no DF, não comporta o ensino integrado. Tanto é que há apenas uma escola que atua nesta modalidade⁴⁰, as outras escolas são Centros de Educação Profissional.⁴¹

O terceiro documento que norteia a proposta pedagógica do Distrito Federal, para o ensino médio, é denominado Currículo em Movimento e ainda está sendo

⁴⁰ Cf.: (SILVA R., 2007)

⁴¹ Segundo informações contidas no sítio da Secretaria de Educação do DF, existem 4 Centros de Educação Profissional: em Ceilândia, Planaltina, Plano Piloto e Taguatinga. O Centro de Ensino Médio Integrado do Gama é contabilizado como escola de ensino médio. Fonte: http://www.se.df.gov.br/?page_id=6758 acesso em 09/07/2013.

debatido na comunidade escolar. Este currículo está baseado na possibilidade de implantação do regime de semestralidade nas escolas do DF.⁴² Embora tenha sido duramente criticado pela comunidade escolar, e ter sua implantação embargada pela Justiça do Distrito Federal (o que acarretou o adiamento da proposta por parte do Governador), O Currículo em Movimento segue sendo discutido, especialmente por parte dos docentes, em cursos estabelecidos para esta finalidade.

Desta forma, apresentam-se três documentos que podem ter a finalidade de orientar a proposta pedagógica do ensino médio no Distrito Federal, mas cada um deles está inserido em contextos específicos que não atendem às escolas nem a seus estudantes. O primeiro tem sua base pautada em questões longamente debatidas, mas não superadas, como a concepção de competências e habilidades, a dualidade do ensino médio. Além disso, sua vigência expira neste ano de 2013, necessitando de qualquer maneira ser substituído. O segundo abrange todas as etapas da educação básica e, para o ensino médio, sugere uma proposta que já existe, mas com altíssimo custo de implantação: o Ensino Médio Integrado. A ilustração da inviabilidade de materialização desta proposta é justamente o fato de que foi implantada em apenas uma escola do DF. O terceiro documento é o que mais se aproxima do ProEMI, por terem o mesmo marco legal, o Parecer 05/11 e a Resolução 02 do CNE/CEB, de janeiro de 2012, que determinam as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Assim sendo, este seria o mais factível de implantação, embora haja questionamentos sobre a eficácia da semestralidade.⁴³ Esta proposta curricular foi deliberadamente vinculada ao projeto de semestralidade, ou seja, de reorganização do espaço e do tempo das escolas de ensino médio por meio da divisão das disciplinas em semestres letivos. No entanto, desconsiderando este item bastante polêmico, é premente a necessidade de organização de um novo currículo para o ensino médio (com ou sem semestralidade), devido tanto à terminalidade da proposta curricular anterior, como as novas configurações das Diretrizes Curriculares lançadas pelo Ministério da Educação.

⁴² Cf.: http://www.se.df.gov.br/?page_id=9982 acesso em 09/07/13.

⁴³ Esta proposta tanto foi questionada pela comunidade escolar, como também foi embargada pela Justiça do Distrito Federal, por meio da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação do Ministério Público do DF. Cf.: <http://www.mpdft.mp.br/portal/index.php/conhecampdft-menu/promotorias-justica-menu/promotoria-de-justia-de-defesa-da-educacao-proeduc-mainmenu-96/491-boletim-proeduc/6053-suspensa-implementacao-da-nova-politica-educacional-baseada-em-ciclos-e-semestralidade> acesso em 11/07/2013.

PARTE II: OS JOVENS NO ENSINO MÉDIO

4 Procedimentos Metodológicos da pesquisa

4.1 Questões Introdutórias

O trabalho de campo desta pesquisa tem característica essencialmente qualitativa, compreendendo a realização de grupos de discussão com estudantes. Foram realizados dois grupos de discussão, com estudantes de duas escolas diferentes.

Este estudo foi realizado em duas escolas públicas que atendem o ensino médio, e que participam do ProEMI. Os sujeitos de pesquisa são estudantes da 3ª série, no turno diurno. Os jovens da CE-B foram entrevistados no final de 2012, e estavam concluindo o ensino médio neste ano. Os jovens da CE-A foram entrevistados no início do ano letivo de 2013, quando iniciavam a 3ª série do ensino médio. Os dois grupos de estudantes cursou todo o ensino médio na escola pesquisada, excetuando uma aluna do CE-B.

Este trabalho contou com questionamentos que nortearam a pesquisa, como uma bússola que mostra o caminho seguro a ser percorrido. Assim sendo, a presente pesquisa se propõe a deslindar as seguintes indagações:

- Como a participação no Programa Ensino Médio Inovador colaborou para a melhoria do ensino nas escolas pesquisadas?
- Qual a percepção dos estudante sobre o significado da escola em suas vidas, e outros assuntos relacionados a juventude, trabalho e perspectivas de futuro?
- Qual a percepção dos estudantes sobre as mudanças ocorridas na escola com a participação da mesma, no Programa Ensino Médio Inovador?

4.2 Caracterização do campo de pesquisa

As escolas

Foram escolhidas duas escolas para a realização da pesquisa de campo. A seleção destas instituições foi feita com o critério das notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2011. Duas escolas públicas se destacaram no ENEM neste

ano. Estas escolas são essencialmente diferentes, e por esse motivo são adequadas para o desenvolvimento dessa pesquisa.

O CE- A está sob a responsabilidade da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro, é dedicado somente ao segmento médio, e recebe em média 1.400 alunos nos dois turnos. A escola já tem um histórico de excelência, com muitas aprovações em anos seguidos no exame vestibular da Universidade de Brasília. Ao participar do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) a escola garantiu a execução de vários projetos que já existiam, mas corriam risco de serem interrompidos por falta de recursos.⁴⁴

O CE-B está sob a incumbência da Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante. Atende ensino fundamental e médio, e tem apenas três turmas de ensino médio, somando 88 alunos que cursam este segmento. É uma escola pequena, com dimensões opostas à anterior. Não há, por exemplo, quadra de esporte dentro da escola. Para a prática de educação física, é utilizada uma quadra descoberta localizada em uma praça pública, próxima da escola. No entanto, segundo a diretora, o fato de ter poucos alunos, permite que haja um acompanhamento pedagógico personalizado.

O que as duas escolas apresentam de características comuns é o fato de participarem do ProEMI e, especialmente depois da participação no programa, terem melhorado suas notas nas avaliações institucionais, como o Enem, além de aumentar o índice de aprovação nos vestibulares.

Para além da quantificação da qualidade medida em números, seja em notas de provas, ou aprovação em vestibular, o que se observa é a melhoria no nível de satisfação e aprendizagem dos estudantes.⁴⁵

Os estudantes

Foram selecionados jovens que estudavam no 3º ano do ensino médio, no momento da entrevista. Entende-se que, por estarem finalizando a educação básica, estes estudantes têm condições de expressar uma opinião mais abrangente a respeito do ensino médio e o que este segmento representou em sua vida.

⁴⁴ Fonte: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2012/05/melhor-escola-publica-do-df-no-enem-aplica-ensino-medio-inovador.html> acesso em 17/05/2012

⁴⁵ Fonte: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2011/09/melhor-publica-do-df-no-enem-atrai-alunos-pela-qualidade-das-aulas.html> acesso em 14/06/2012

Um grupo de discussão foi realizado em cada escola. Cada grupo de discussão contou com a presença de 4e5 jovens. Os grupos de discussão aconteceram na própria escola, no mesmo turno das aulas, para não comprometer a rotina da escola, e ao mesmo tempo, garantir a presença do maior número possível de estudantes.

O Projeto Político Pedagógico

Foi realizada a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, para verificação das propostas elencadas pela escola e que entraram na seleção do ProEMI.

Com esta análise pretendeu-se examinar a visão da equipe pedagógica, que inclui não só a equipe gestora, mas também orientadores, supervisores, professores, e de todos que participam da elaboração do documento.⁴⁶

Para o processo de seleção do ProEMI, faz parte da documentação exigida pelo Ministério da Educação o PPP que contempla os projetos que a escola pretende viabilizar com o recurso do programa.

4.3 Método de análise

4.3.1 O método documentário

Para alcançar o objetivo de verificar a representação que os alunos têm sobre o ensino médio, foi usado o método documentário de pesquisa e análise. Esse método surgiu a partir das reflexões de Karl Mannheim sobre a interpretação de visões de mundo. Mannheim conceitua “visão de mundo” como o resultado de um conjunto de vivências relacionadas à mesma estrutura, que também faz parte, e é a base das experiências comuns dos indivíduos pertencentes ao grupo. Assim sendo, as visões de mundo surgem das experiências práticas sem uma racionalização teórica sobre o assunto, fazendo parte do conhecimento ateórico. Fica a cargo do pesquisador, por meio da interpretação, realizar a conceituação teórica desse conhecimento ateórico. Para realizar essa tarefa, o pesquisador deve encontrar uma forma de acessar esse

⁴⁶ Neste momento partimos do pressuposto que o Projeto Político Pedagógico tenha sido elaborado com a cooperação de todos, ou pelo menos da maioria dos segmentos profissionais interessados na dinâmica escolar.

conhecimento implícito, para assim explicá-lo e defini-lo teoricamente. (WELLER, 2010)

Para acessar o conhecimento implícito a respeito do seu objeto de estudo, o pesquisador deve ter em mente que a realidade é posta como algo complexo. Então ele deve perceber essa realidade em todos os níveis de complexidade. Nesse caso, Karl Mannheim (1982) diferencia a interpretação imanente da interpretação sociogenética da realidade. Postura imanente é aquela que faz parte da essência do sujeito ou do objeto e não pode ser diferenciado dele. A postura sociogenética é a análise que busca a origem da situação na sociedade ou contexto em que o sujeito vive, aprende, e socializa.

Assim sendo, o pesquisador deverá sempre perguntar *como* a realidade social se constrói, ao invés de perguntar sobre *o que* é esta realidade. O autor diferencia a interpretação em três níveis distintos: o nível objetivo ou imanente, que é dado naturalmente (como por exemplo, num gesto, ou símbolo, ou obra de arte); o nível expressivo, transmitido por meio de palavras ou ações (como expressão de ou como reação a algo); e o nível documentário, como documento de uma ação prática (BOHNSACK & WELLER, 2010).

O primeiro diz respeito àquilo que é posto naturalmente sobre a realidade. Ou seja, aquilo que aparenta primeiramente, sem nenhuma racionalização - por exemplo, um gesto, um símbolo, uma obra de arte. O segundo nível, o expressivo, surge por meio das palavras ou ações, como expressão ou reação a algo. Por último o nível documentário, é analisado como o próprio documento de uma ação prática. (BOHNSACK & WELLER, 2010) Desta forma, pretende-se analisar a percepção dos estudantes de ensino médio sobre a sua formação neste nível, seguindo a metodologia proposta para entendermos como acontece esse processo, na visão de mundo dos jovens.

O instrumento principal de coleta de dados será o grupo de discussão. Esta técnica foi muito utilizada por pesquisadores da Escola de Frankfurt, a partir dos anos 1950, praticamente no mesmo período em que surgiram os grupos focais. A dinâmica do grupo focal consiste em convidar um grupo de pessoas a debater um assunto com a ajuda de um moderador. Desta forma, o grupo conversa e interage, e o pesquisador tem a oportunidade de colher as opiniões de várias pessoas ao mesmo tempo, o que proporciona interatividade na coleta de dados e economia de tempo. (BOHNSACK & WELLER, 2010)

O grupo de discussão é especialmente útil na pesquisa com jovens por permitir que as experiências sejam analisadas como um todo, no seu contexto. De forma, que o objetivo é apreender as opiniões enquanto elas se formam como representação coletiva, e não apenas como somatória de opiniões individuais. Weller afirma que:

As opiniões não são formuladas, mas apenas atualizadas no momento da entrevista. Em outras palavras: as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como uma tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem, acima de tudo, as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence. (WELLER, 2010)

Dessa forma, é possível conhecer e analisar muito além das opiniões do grupo. Torna-se possível acessar as orientações coletivas, visões de mundo compartilhadas e oriundas do meio social do qual os indivíduos vivem e constroem suas experiências. Assim os entrevistados passam ao patamar de representantes do meio social, e não mais simples detentores de opinião(WELLER, 2010). Esse novo modelo de interpretação e análise é diferenciado por que o entrevistado passa a ter outro papel na pesquisa: ele é o sujeito ativo que contribui para a construção do conhecimento. Daí o nome método documentário, pois é a partir da interação dos indivíduos, de suas visões de mundo, expressas em suas falas, gestos, etc., que surgirá o documento por meio do qual o pesquisador fará sua análise. Assim sendo, o tom da pesquisa será delineado ao longo do processo. Por esse caráter dinâmico, o método documentário foi escolhido para a execução da presente pesquisa.

4.3.2 Os grupos de discussão

O grupo de discussão (GD) tem sua origem nas pesquisas de marketing após a segunda guerra, como prévia de enquetes. Era considerado uma forma mais barata de se obter dados, antes de aplicar um questionário, ou executar outros tipos de técnicas.

O GD guarda muita semelhança com o grupo focal, principalmente em sua forma, já que se apresenta como um diálogo estabelecido entre muitos participantes. No entanto diferencia-se em sua essência, tanto na postura do pesquisador como nos objetivos buscados com a pesquisa. Em relação ao pesquisador, no grupo focal, este exerce o papel de mediador, conduzindo a entrevista para alcançar os objetivos traçados na pesquisa. No GD o pesquisador adotará uma postura definida por Mannheim como sociogenética ou funcional: ele deve intervir o menos possível, e procurar fazer perguntas do tipo “como”, para que o foco da discussão recaia sobre a reflexão e a

narração das experiências, ao invés de perguntas do tipo “o que” ou “por que”, que levam apenas à descrição dos fatos. O objetivo do grupo de discussão repousa na busca de dados que permitam a análise do contexto em que os entrevistados vivenciam suas experiências e das suas visões de mundo e representações coletivas. (BOHNSACK & WELLER, 2010)

O GD apresenta em sua estrutura básica a centralidade da espontaneidade como valor principal na abordagem não diretiva; a importância do que se disse, levando em consideração também o não-dito; outros critérios de procedimento como o de limitar a análise em poucos aspectos da área estudada, pois assim se alcançará a profundidade na análise, o que inclui o critério de homogeneidade para a formação dos grupos. (CALLEJO, 2001)

Na pesquisa com jovens, o grupo de discussão emerge como uma ferramenta valiosa para proporcionar o acesso à visão de mundo dos sujeitos pesquisados. Isto ocorre por que o GD é uma técnica que prioriza a interação grupal, algo que é de extrema importância ao trabalhar com jovens. Segundo Javier Callejo esta técnica revela dados que seriam inacessíveis sem a interação grupal. Desta forma, o discurso a ser pesquisado é construído no momento da entrevista e é demonstrado pelo afloramento de uma identidade grupal, manifestada pelo “nós”, como forma de mediação entre os elementos do grupo e pela interação moderador-grupo. (CALLEJO, 2001)

O grupo tem adquirido especial relevância na pesquisa qualitativa por favorecer a colocação de dados que não seriam explorados em outra forma de pesquisa. Sobre isso Callejo afirma:

Merton y otros (1956) señalan que el origen de lo grupal, como instrumento de investigación, es un proceso entre lo práctico y lo azaroso, que no sólo atañe a la investigación de mercados. Em un primer momento, se establece la entrevista grupal. Como en una especie de desarrollo “natural”, desde un papel dominante de la relación entrevistador-participantes, se pasa al de los participantes entre sí, es decir, a una mayor “explotación” de las interrelaciones de los observados. Un desarrollo adaptativo de la técnica que progressivamente percibe que la gente puede hablar de los contenidos objetivos de la investigación dando rodeos y que estos rodeos no son gratuitos sino que, al contrario, también aportan información. Incluso más información con un mayor grado de validez. (CALLEJO, 2001, p. 33)

4.3.3 A análise dos grupos de discussão

O grupo de discussão pressupõe uma análise composta em várias etapas, para que seja alcançado um nível de profundidade que saia do intuitivo e alcance a

interpretação e a reconstrução dos modelos e visões de mundo observado nas entrevistas. Assim sendo, Ralf Bonsack (BOHNSACK & WELLER, 2010) organizou um método de interpretação, conforme explicitado abaixo:

Organização Temática

Esta etapa pode ser subdividida em dois momentos. O primeiro acontece logo após a realização do grupo de discussão. Recomenda-se que o pesquisador faça um relatório contendo informações a respeito do contexto em que foi realizado o contato com o grupo e quem o fez; em que local o GD aconteceu; sobre os participantes e a situação da discussão como um todo. Com o objetivo de coletar dados adicionais sobre os participantes, Bonsack recomenda a aplicação de um questionário logo após a realização do GD. Com este instrumento, há a possibilidade de elaborar um perfil dos participantes, o que facilitará na identificação das vozes e das falas durante a audição e transcrição do áudio, além de conter dados adicionais que podem auxiliar no entendimento do contexto de vida dos participantes e da construção de suas visões de mundo.

O segundo passo é a organização temática do GD. Esse momento pressupõe a identificação dos diversos temas surgidos durante a entrevista de grupo e quanto tempo durou cada um dos temas, chamados de passagens. Também é necessária a identificação de subtemas, que podem surgir a partir do tema central. Além disso, é relevante a diferenciação entre os temas e subtemas, ocorridos com questões introduzidas pelo pesquisador, ou se foram inseridos pelos próprios membros do grupo. Por este caminho o pesquisador fará a verificação e a documentação da “densidade metafórica” (grau de detalhamento das descrições ou narrações) e da “densidade interativa” (envolvimento dos participantes na discussão).(BOHNSACK & WELLER, 2010)

A organização temática é um importante instrumento, inclusive em termos de economia financeira e de tempo, pois estabelecendo um relatório detalhado e uma boa organização temática não será necessária a transcrição completa da gravação. Segundo Wivian Weller, “de acordo com o método documentário, a análise de um grupo de discussão deve iniciar com a passagem inicial, seguida da análise das passagens ou metáforas de foco, e das passagens que discutem questões relacionadas ao tema da pesquisa.” (BOHNSACK & WELLER, 2010)

Interpretação formulada

A primeira atividade da interpretação formulada é a organização temática da fala dos pesquisados. Da mesma forma, busca-se a decodificação desta fala, que é transmitida em vocabulário coloquial. Ou seja, o pesquisador descreve a fala dos sujeitos de pesquisa, traduzindo-a para uma linguagem que será compreendida por quem não pertence ao meio social pesquisado. Neste momento, não são feitas comparações com outros grupos, e o conhecimento do pesquisador sobre o grupo, ou mesmo sobre o meio social e o tema pesquisados são deixados em segundo plano, para serem utilizados posteriormente.

A distinção entre o sentido imanente e o sentido documentário, leva à realização da prática de pesquisa em dois momentos, que devem ser claramente delimitados.

Trata-se de explicar onde e até que ponto a interpretação ou explicação conceitual realizada pelos pesquisados foi simplesmente reformulada pelo pesquisador ou intérprete (interpretação formulada), e, em um segundo momento, de verificar a partir de que ponto as interpretações resultam da reflexão do pesquisador sobre as evidências implícitas relativas ao conhecimento dos entrevistados (interpretação refletida). (BOHNSACK & WELLER, 2010)

Interpretação refletida

Após a descrição das falas dos participantes, o pesquisador passa a uma reconstrução do *habitus* coletivo, ou seja, da visão de mundo grupal que é construída e ressignificada ao longo do processo de socialização dos sujeitos, mas também durante todo o momento da entrevista. É na interpretação refletida que o pesquisador reconstrói, organiza e aprofunda o discurso, na medida em que identifica a forma como os participantes interagem e se referem a si próprios e aos outros. Callejo afirma, ser o momento em que os participantes passam do uso do “eu” para o “nós”. (CALLEJO, 2001). Essa mudança na maneira de discursar revela a integração do indivíduo no grupo e do papel da opinião do grupo em sua visão pessoal.

Assim sendo, Weller diferencia os dois momentos de interpretação:

“Enquanto a interpretação formulada analisa a estrutura básica de um texto (o que foi discutido), a interpretação refletida busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista (como foi discutido) como o quadro de referência (*frame*) que orienta a discussão, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações.”(BOHNSACK & WELLER, 2010)

Análise comparativa

Durante o processo de construção da interpretação refletida, o pesquisador faz a análise de questões temáticas relevantes, e também de padrões semelhantes ou mesmo de aspectos típicos do meio social. Assim sendo, um modelo de orientação comum deve ser verificado por meio da comparação com outros grupos.

O passo seguinte do método documentário é a análise comparativa. Então o pesquisador deve buscar outro grupo e repetir o processo anterior, fazendo uma análise interna, e depois realizando uma análise comparativa de um tema em comum e da forma como foi discutido pelos diferentes grupos. A interpretação ganha forma e conteúdo, ao serem utilizados vários casos empíricos, através da análise comparativa. (BOHNSACK & WELLER, 2010)

4.4 Explorando o campo

O trabalho de campo desta pesquisa tem característica qualitativa e compreende a realização de grupos de discussão com estudantes, e posterior aplicação de questionário para caracterização do grupo. Foram realizadas além destes, outros dois grupos de discussão com os professores e mais duas entrevistas com as gestoras das escolas. No entanto, para esta dissertação, em função do tempo e do volume de material a serem analisados, optou-se pela análise em profundidade apenas dos grupos de discussão com os estudantes.

As escolas selecionadas fazem parte da rede da Secretaria de Educação do Distrito Federal, e participam do ProEMI desde sua implantação em 2009. As escolas estão sob a responsabilidade de CREs diferentes, uma na CRE – Plano Piloto/ Cruzeiro e a outra na CRE – Núcleo Bandeirante. Os sujeitos de pesquisa foram jovens que cursam o 3º ano do ensino médio em 2013, no caso do Centro de Ensino A, e que cursavam a mesma série em 2012, no caso do Centro de Ensino B. Além dos estudantes, também foram entrevistados os professores das mesmas escolas. Os grupos de discussão aconteceram no mês de Março de 2013 e em Dezembro de 2012, respectivamente.

4.4.1 Centro de Ensino A

O Centro de Ensino A participa do Programa Ensino Médio Inovador desde sua implantação em 2009. A partir de então vem modificando positivamente suas taxas de

rendimento (aprovação, reprovação) e aprovação em provas de medição de qualidade (Enem, SAEB), além de aumentar o número de aprovados em vestibulares.⁴⁷

É uma escola notoriamente privilegiada, pois conta com uma estrutura física única no Distrito Federal. Possui 09 (nove) blocos, sendo 03 (três) para salas de aula, formando 23 (vinte e três) salas, dois banheiros para alunos, dois banheiros para portadores de necessidades especiais, uma sala de assistência e uma para os professores, com dois banheiros e uma copa para os alunos. Um bloco administrativo, onde se encontram instalados a maioria dos setores que integram a atividade meio do colégio, bem como a direção, a assistência administrativa, a assistência pedagógica, sala de recursos, reprografia e banheiros.

Encontra-se ainda em outros blocos: a APAM, o arquivo passivo, banheiros, Laboratórios de Biologia, Química, Física e Matemática, três Laboratórios de Informática (sendo 01 para uso exclusivo dos professores), a secretaria escolar, sala de servidores da vigilância, sala de servidores da limpeza, biblioteca e um auditório. Uma sala de musculação, dois banheiros para alunos, dois banheiros para professores, uma sala para coordenação dos professores, sala espelhada para aulas de teatro e dança, uma sala de apoio a projetos e uma sala espelhada para dança ao fundo das piscinas. Abriga também dois vestiários, uma sala para professores de natação e guarda de material, e duas salas para o depósito e as piscinas, uma semiolímpica e uma infantil, ambas com aquecimento e salinização e um ginásio coberto de ginástica olímpica.

Esta escola atende, segundo os dados do Censo Escolar de 2012, apresentado no documento Projeto de Reestruturação Curricular (PRC), 1329 alunos distribuídos em 37 turmas nos turnos matutino e vespertino. Não há atendimento no turno noturno.

O Projeto pedagógico da escola demonstra atenção para as exigências legais relacionadas ao Ensino Médio, especialmente as que dizem respeito a mudanças no currículo.⁴⁸ Embora o principal motivador da ação pedagógica nesta escola seja o atendimento às avaliações externas (Enem, PAS e vestibulares), também existe a preocupação com a preparação para o mercado de trabalho. Isso é demonstrado no discurso veiculado pelo PRC⁴⁹ da escola. No entanto, essa preparação para o mercado

⁴⁷ Conforme o documento Projeto de Reestruturação Curricular 2012 fornecido pela escola.

⁴⁸ O próprio ProEMI; bem como a lei 10.639/2003. Além disso também observa-se a concordância com as orientações dirimidas pelo Ministério da Educação através dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁴⁹ O Projeto de Reestruturação Curricular (PRC) é o documento solicitado pela Secretaria de Educação do DF, em parceria com o Ministério da Educação, para viabilizar a participação da escola no ProEMI. A escola "A" apresentou o documento PRC como sendo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Portanto, para simplificar o entendimento, ao citar esta escola será usado a sigla PRC, no lugar de PPP.

de trabalho acontece apenas como a intenção ao desenvolvimento de algumas habilidades exigidas pelo mercado de trabalho (como é visível também nos documentos norteadores do Ministério da Educação, os Pareceres), não significando em nenhum momento qualquer tipo de orientação profissional.

No PRC do CE-A são apresentados dezenove projetos desenvolvidos na escola, e que atendem aos macrocampos solicitados no Documento Orientador do ProEMI. A tônica dada à maioria dos projetos é a de experiência direta e vivência das situações de aprendizagem. Seguindo esta perspectiva os projetos são longos, pois abrangem o ano inteiro de preparação, e com culminância realizada em vários dias. Todos os projetos apresentam características de interdisciplinaridade e desenvolvem o protagonismo juvenil, pela necessidade do grande envolvimento e atuação dos jovens, e demandam muito empenho e trabalho duro, tanto dos docentes quanto dos discentes.

A participação da escola no ProEMI viabilizou financeiramente a execução de vários desses projetos, o que antes ocorria apenas com recursos da Associação de Pais e Mestres. Além do financiamento dos projetos, a participação no Programa também permitiu à escola melhorias em sua estrutura como a reforma das quadras, a salinização das piscinas, a instalação dos laboratórios de informática e de câmeras de segurança.

4.4.2 Centro de Ensino B

Assim como a escola anterior, o CE-B também faz parte do ProEMI desde a sua implantação em 2009. E igualmente demonstrou resultados positivos nas avaliações externas (PAS e Enem), expressado pelas notas dos alunos nestas provas.

Inicialmente construída, em 1987, para atender a demanda dos agricultores por escola para seus filhos, o CE-B foi diversificando seu atendimento, à medida que seus alunos se desenvolviam. Assim passou a atender além do ensino fundamental, o ensino médio, a partir de 1996.

Atualmente a escola conta com um prédio com 8 salas de aula, uma sala para biblioteca, banheiros para alunos, banheiros para professores, um laboratório de informática com vinte computadores e acesso à internet. Os Recursos financeiros do estabelecimento são provenientes das verbas do programa PDDE/FNDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), MAIS EDUCAÇÃO da FNDE, Programa Ensino Médio Inovador do MEC, e do PDAF (Programa de Descentralização e Autonomia Financeira do governo do Distrito Federal).

Esta instituição tem forte vínculo com a comunidade onde está localizada, pois nasceu e cresceu junto com ela. Esta relação é constantemente estimulada pela equipe gestora, de modo que a escola exerce papel de referência na comunidade. A identidade da escola tem seu alicerce na relação com a comunidade, ligação evidenciada pela tônica dada ao Projeto Político Pedagógico da escola. Os projetos desenvolvidos nesta escola, sempre trazem o objetivo de conscientização e a busca para a preservação do patrimônio cultural material e imaterial do lugar.

A preservação ecológica também tem presença garantida nos projetos da escola, pois a convivência em ambientes naturais faz parte do cotidiano dos moradores da região. Assim sendo, como resultado da ação conjunta entre escola e comunidade, foi criada uma Área de Relevante Interesse Ecológico na região. O desenvolvimento de uma cultura para a preservação do meio ambiente é demonstrado na fala e nas atitudes dos jovens que participaram do grupo de discussão, o que evidencia a participação da escola na construção da visão de mundo desses jovens.

Segundo o P.P.P. 2012, os fios condutores do trabalho pedagógico são: o planejamento interdisciplinar; aprendizagem significativa; incentivo ao hábito de leitura; avaliação formativa. E de acordo com o mesmo documento, com a participação da escola no ProEMI foi possível observar elevação da autoestima dos alunos, e também maior empenho e motivação, tanto para as ações dos projetos, como na execução das tarefas escolares.

4.4.3 Contato com os grupos

CE-A – Grupo: *Trilhas e Rumos*

O primeiro contato com a escola foi realizado ao final de 2012, mas como havia alguns trâmites burocráticos que precisavam ser resolvidos para que a pesquisa fosse autorizada pela direção da escola, não foi possível realizar os grupos de discussão no mesmo ano. Depois de solucionado este empecilho, foi feito o contato diretamente com os estudantes, contando com a ajuda da coordenadora.

Foi escolhida uma turma de 3ºano, segundo a conveniência da vice-diretora, com o critério da aula que os alunos poderiam perder, ou pela disciplina do professor que não se opusesse à ausência dos estudantes. Desta forma, no dia anterior à realização do grupo de discussão, foram entregue 10 cartas de apresentação e pedido de autorização

para os pais, aos estudantes da turma selecionada. Esses jovens foram escolhidos por mim, conforme a demonstração de interesse em participar da pesquisa.

No dia seguinte, um horário-aula antes da hora marcada para a realização do grupo de discussão, eu compareci à sala de aula da turma escolhida para recolher as autorizações assinadas pelos pais. Nenhum dos 10 alunos que se prontificaram a participar da pesquisa trouxe a autorização assinada. Como medida de precaução, entreguei cópias das autorizações para todos os alunos da turma, com a recomendação de que trouxessem assinada no dia seguinte, para a realização do Grupo de Discussão no mesmo horário. Mesmo com essa iniciativa, apenas três alunos compareceram com a autorização devidamente assinada pelo responsável. Toda essa mobilização ocorreu com o intuito de que o Grupo de Discussão fosse realizado com pelo menos quatro jovens. Assim sendo, a coordenadora convidou um aluno de outra turma para participar.

Foi disponibilizada para a realização do Grupo de Discussão uma sala de aula, organizada com aparelhos multimídia, ar condicionado, e bastante afastada do corredor central. Desta forma, a dinâmica ocorreu sem nenhuma interrupção. A entrevista teve a duração de 01'11''45'', e ocorreu entre 10h05min e 11h16min.

Esta escola é grande, e atende apenas ensino médio, nos dois turnos. Todas as turmas de 3º ano estão no turno matutino. Os alunos se mostraram bem à vontade, responderam prontamente todas as questões propostas. Eles se conheciam bem, embora um deles, Jorge, não seja da mesma turma dos outros. Aliás, este aluno parece ser bem conhecido por toda a escola, pois além de já ter sido do Grêmio Estudantil, parece ser bastante requisitado nos eventos da escola como fotógrafo e operador de som.

Os jovens moram em diferentes cidades satélites, e por isso, quase não se encontram fora da escola. As relações familiares foram um tema recorrente no grupo, os dois rapazes têm pais separados e as duas moças moram com os dois pais.

O nome *Trilhas e Rumos* foi escolhido por esta situação de dispersão vivenciada pelos estudantes: moradores de cidades satélites que viajam todos os dias para chegarem à escola, além da situação familiar de divórcio - que os faz ter mais de uma “casa”, e de constantes mudanças por causa do trabalho do pai, no caso de uma das jovens.

A caracterização dos participantes do grupo foi feita com base nos dados obtidos pelo questionário preenchido pelos alunos após a realização do Grupo de Discussão.

Nome Fictício	Idade	Religião	Cidade em que mora	Cidade em que nasceu	Situação de trabalho	Em que tipo de escola já estudou	Já abandonou a escola e voltou para a mesma série no ano seguinte	Formas de lazer	Escolaridade do pai
Érica	16	Evangélica	São Sebastião	Taguatinga	Não. Nunca trabalhou.	Somente em escola pública	Nunca abandonou a escola	Ouvir música, Internet, dormir, estudar línguas e cultura.	Ensino Médio completo
Alisson	18	Evangélica	Águas Claras	Asa Sul	Sim. Faço bicos.	Somente em escola pública.	Nunca abandonou a escola	Música, internet, exercícios	Ensino médio completo
Alice	17	Católica – Maçon	Lago Sul	Canoas – Rio Grande do Sul	Não. Nunca trabalhou.	Em escola pública, particular e escola militar.	Sim, uma vez.	Desenhar, ouvir música, festas	Ensino médio completo
Jorge	16	Nenhuma	Lago Norte	Sim	Sim. Trabalho fixo, remunerado	Em escola pública e particular.	Nunca abandonou a escola	Estudar, Ler, escrever, desenhar, compor (música)	Pós-graduação

Quadro 1 – Caracterização dos/as participantes do Grupo *Trilhas e rumos*

Fonte: Pesquisa “A gente não quer só comida: a representação de estudantes e professores sobre o Programa Ensino Médio Inovador”, 2011-2012.

Nome	Escolaridade da mãe	Profissão do pai	Profissão da mãe	Futuro
Érica	Ensino superior completo	Dono de casa	Tele Marketing	Quer fazer o curso de Relações Internacionais. Quer morar na Coréia do Sul.
Alisson	Ensino médio completo	Engenheiro mecânico – Nível técnico	Dona de casa	Não quer fazer vestibular, por que pretende seguir carreira militar. Vai seguir carreira na área de engenharia civil se seus planos no exército não derem certo.
Alice	Pós-graduação	Militar	Professora	Quer fazer medicina veterinária, mas não tem segurança por causa das constantes mudanças de residência da família.
Jorge	Pós-graduação	Professor	Professora	Já trabalha como fotógrafo. Mas pretende fazer a graduação em psicologia, mestrado em psicanálise e continuar fotografando como hobby.

Quadro 1 (cont.)– Caracterização dos/as participantes do Grupo *Trilhas e Rumos*

Fonte: Pesquisa “A gente não quer só comida: a representação de estudantes e professores sobre o Programa Ensino Médio Inovador”, 2011-2012.

CE-B - Grupo: *Sempre juntos*

O contato com o Centro de Ensino B ocorreu no final do ano de 2012. O primeiro contato foi com a Diretora da escola. Como o ano letivo já estava no final, não foi possível agendar a entrevista diretamente com os estudantes. Quem fez o contato inicial, escolheu os estudantes e marcou a data e o horário da entrevista foi a própria diretora da escola. Neste dia, os estudantes haviam sido dispensados mais cedo. No entanto, a pedido da diretora os que se comprometeram a participar do Grupo de Discussão (GD) permaneceram na escola.

A entrevista ocorreu na sala de coordenação da escola, ao lado da sala dos professores. A entrevista transcorreu livremente, sem interrupções, durante 54'09''. Cinco estudantes participaram da entrevista, por livre vontade.

A escola é localizada em uma região agrícola, embora seja considerada uma escola urbana. Sua característica principal é ser uma escola pequena, mas que atende desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. Assim sendo, grande parte dos alunos frequentam esta escola desde o início de sua escolarização. Essa situação peculiar tem como resultado a criação de um forte vínculo afetivo dos alunos, bem como da comunidade em geral com a escola.

O tema mais recorrente durante o desenvolvimento do grupo de discussão foi a busca da preservação ambiental do local. Isso demonstra também o vínculo criado com a localidade.

Os jovens demonstram forte vínculo afetivo entre eles, se conhecem muito bem e desde muito tempo. Pelo fato de viverem em uma “vila” – como eles próprios denominam o lugar, convivem bastante fora da escola, frequentam as casas uns dos outros, tanto durante a semana, como nos finais de semana. Seus momentos de lazer são compartilhados, tanto presencialmente quanto virtualmente. Além disso, seus planos de futuro também são para permanecerem juntos: querem estudar na mesma instituição de ensino superior, e citam a possibilidade de dividirem moradia, inclusive em outro país.

Esta demonstração de solidariedade social foi o gerador da escolha do nome para este Grupo de Discussão: *Sempre juntos*.

Nome Fictício	Idade	Religião	Cidade em que mora	Cidade em que nasceu	Situação de trabalho	Em que tipo de escola já estudou	Já abandonou a escola e voltou para a mesma série no ano seguinte	Formas de lazer
Vítor	18	Evangélica	Riacho Fundo II	Formosa do Rio Preto - BA	Não trabalha. Está procurando trabalho.	Somente em escola pública	Nunca abandonou a escola	Sair com os amigos, Cinema e Futebol
Carla	20	Católica	Riacho Fundo II	Piauí	Não trabalha. Está procurando trabalho.	Somente em escola pública	Nunca abandonou a escola	Sair com os amigos e curtir
Keila	17	Católica	Riacho Fundo II	Asa Norte	Não trabalha. Está procurando trabalho.	Somente em escola pública	Nunca abandonou a escola	Sair com os amigos, viajar, fazer trilha, cinema, ler
Diana	18	Católica	Riacho Fundo II	Gama - DF	Não trabalha. Está procurando trabalho.	Estudou em escola pública e particular	Nunca abandonou a escola	Ir ao Cinema com os amigos, festa nos fins de semana
João	19	Apostólico	Riacho Fundo II	Gama - DF	Sim. Faz estágio remunerado	Somente em escola pública	Nunca abandonou a escola	Futebol, Vôlei, Clube e sair com os amigos.

Quadro 2 – Caracterização dos/as participantes do Grupo *Sempre juntos*

Fonte: Pesquisa “A gente não quer só comida: a representação de estudantes e professores sobre o Programa Ensino Médio Inovador”, 2011-2012.

Nome	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Profissão do pai	Profissão da mãe	Futuro
Vítor	Ensino médio completo	Ensino médio incompleto	Operário de fábrica	Governanta	Quer fazer Graduação em Publicidade
Carla	Sem escolaridade	Sem escolaridade	Caseiro	Diarista	
Keila	Ensino fundamental completo (PADRASTO)	Ensino médio completo		Promotora de vendas	
Diana	Ensino fundamental completo	Ensino superior incompleto	Mestre de obras	Babá	Espera fazer faculdade e ir morar sozinha.
João	Ensino médio completo	Ensino fundamental completo. (MADRASTA)	Motorista	Copeira (MADRASTA)	

Quadro 2(cont.)– Caracterização dos/as participantes do Grupo *Sempre juntos*

Fonte: Pesquisa “A gente não quer só comida: a representação de estudantes e professores sobre o Programa Ensino Médio Inovador”, 2011-2012.

5 Os jovens em seu contexto social

Apresenta-se neste capítulo a interpretação dos dados da pesquisa com os Grupos de Discussão.

Para facilitar a compreensão, o capítulo foi dividido em três partes. Essas subdivisões ocorrem para cada grupo e após a análise dos grupos isoladamente buscou-se fazer uma análise comparada entre os grupos.

A entrevista com o Grupo *Sempre Juntos* foi a primeira a ser realizada para esta pesquisa, em dezembro de 2012. Depois da realização deste primeiro Grupo o roteiro de discussão foi ampliado em alguns questionamentos, mas não foi possível realizar nova entrevista com o mesmo grupo para averiguar a diferença. Portanto, no Grupo de Discussão *Sempre Juntos* não foi feito o questionamento sobre a convivência com os irmãos. Embora reconhecendo essa falha, resolveu-se manter as entrevistas como foram realizadas, pois os dados construídos com esse questionamento no Grupo *Trilhas e Rumos* foi bastante rico e revelador para a compreensão da visão de mundo dos jovens entrevistados.

O meio social é entendido como o meio físico, cultural, simbólico pelo qual transitam os jovens. Assim sendo, apresenta-se como meio social os espaços, como a escola, as ruas, as praças e outras áreas de lazer, os parques e espaços abertos, mas também suas relações com a família e os amigos, os professores, etc.

Os jovens referem-se a esses meios segundo os papéis e funções que exercem na sua vida cotidiana, e como o meio influencia para a construção da sua identidade individual e social. Foram selecionadas as passagens mais significativas para ilustrar a construção da visão de mundo dos jovens a respeito deste assunto. Estas passagens denominadas por metáforas de foco (WELLER, 2010) são os momentos mais significativos do grupo de discussão e que apresentam grande valor simbólico e conjuntivo para entender as orientações coletivas dos do grupo.

5.1. Grupo Trilhas e Rumos: *os amigos são aquelas pessoas que não são de sangue mas algumas você até considera*

O Grupo *Trilhas e Rumos* apresenta a característica de que os participantes se conhecem da escola, mas apenas três deles – Érica (Ef), Alisson (Am) e Alice (Af) – são da mesma turma. Jorge (Jm) é de outra turma do 3º ano, mas é bem conhecido na escola por sua atuação no Grêmio.

No trecho a seguir, após a apresentação, a pesquisadora inicia a dinâmica perguntando aos jovens onde moram e como é a sua vida cotidiana, a rotina no lugar onde vivem. Cada um mora em uma cidade satélite diferente, e se encontram somente na escola, ou em algum evento específico fora dela, como por exemplo, uma festa na casa de algum colega. A relação entre eles se constrói, portanto apenas no ambiente escolar. No trecho a seguir o grupo apresenta aspectos de sua rotina diária.

- Y: é:: qual a cidade que vocês moram(.) no caso aqui em Brasília a cidade satélite(.) poderiam falar um pouco sobre o dia-a-dia de vocês
no: no local onde vocês moram(.) como é a rotina de vocês
- Am: eu moro em Águas Claras e minha rotina é ficar em casa mesmo (.) estudando di- às vezes
- Ef: Eu moro em São Sebastião tipo:lá:é: tipo condomínio o lugar que eu moro então tipo eu fico o tempo todo dentro de casa não convivo com ninguém lá só trancada dentro de casa mesmo e venho prá escola
°antissocial°
- Af: Eu moro aqui no Lago Sul e tipo assim hã: eu saio bastante por que como é condomínio é bem tranquilo às vezes eu saio prá passear com meu cachorro mas fora isso eu fico dentro de casa estudando mesmo
- Jm: Eu moro no (1) no Lago Norte também em Águas Claras de quinze em quinze dias e lá no Lago é praticamente uma rotina meio monótona computador e: utilizar as redes sociais prá diversas coisas de estudo e diversas coisas por que eu não sou aquela pessoa muito apegada a estudo tipo matemática e física e tudo mais eu gosto de estudar diversas outras coisas como histó:ria: (.) antiga uma história que não serviria pro: (.)entre aspas pro: pro: currículo acadêmico dentro da escola ma:s prá fora talv- serviria e: o Lago é um lugar bem calmo quieto por que eu moro mais pro fim do Lago então não tem muito co-já-já acabou o comércio aonde eu moro o comércio fica mais pro começo do Lago então lá: é um local onde passa pouco carro e tudo mais e o resto é vim pro colégio sair de vez em quando po:r que eu sou aquela pessoa que já saiu demais (.) mesmo com dezesseis anos eu já saí demais e aí eu fica tipo (1) não quero sair

Érica, Alisson e Alice moram em condomínios, de casa ou de apartamentos. Érica mora em São Sebastião, Alisson em Águas Claras e Alice no Lago Sul. Jorge mora no Lago Norte, mas não em condomínio. Quando questionados sobre suas rotinas e a relação com o lugar que vivem, relatam uma situação de isolamento por conta do local de moradia, mas também pelo volume de conteúdos a ser estudado e de tarefas e trabalhos a serem realizados. Alice usufrui mais do ambiente comum do seu condomínio, pois relata que o considera um lugar bem tranquilo e por isso sai constantemente para passear com seu cachorro. Jorge mora no fim do Lago Norte, mas também em Águas Claras de quinze em quinze dias. Considera o lugar onde tem maior referência, o Lago Norte, um lugar bastante calmo, pois já não tem comércio e, portanto, também não há movimentação de automóveis. Considera sua rotina um pouco

monótona quando está em casa. Ele usa o computador para várias atividades como, por exemplo, estudar assuntos que o interessam, mas não fazem parte do currículo acadêmico da escola, e que nessa perspectiva não serviriam para nada, no entanto ele acredita ser de utilidade para sua vida fora da escola. No restante do tempo, sua rotina se resume a vir para a escola e sair esporadicamente, pois considera uma pessoa que já saiu demais, mesmo tendo apenas dezesseis anos, então agora prefere não sair e permanecer em casa.

Nenhum dos participantes ao falar de sua rotina relata atividade relacionada a mercado de trabalho, como estágios, por exemplo. Jorge, em outro trecho, menciona sua atividade como fotógrafo, mas o mesmo não é mencionado ao descrever sua rotina. Com isso, pode-se supor que exerce esta atividade ocasionalmente, quando há algum evento.

Em todas as falas os exemplos de atividades cotidianas demonstram uma rotina solitária com pouca interação social, a não ser pelo uso das redes sociais. Percebe-se através deste fato, uma característica das cidades modernas em que a tendência dos moradores é a de se isolar, tanto pela escolha de moradias em condomínios, como pela falta de hábitos de convivência com os vizinhos.

Em seguida, a pesquisadora questiona sobre os hábitos de lazer, ou seja como são as atividades que costumam realizar nos momentos de lazer.

- Y: E (.) poderiam falar um pouco sobre o que vocês costumam fazer em seus momentos de lazer?
- Am: eu toco eu (1) faço música e: internet
- Ef: hã:: a maioria (.) do tempo eu passo na internet ouvindo música e: antigamente eu fazia isso praticamente todo dia mas agora só no fim de semana eu:: canto no coro da minha igreja
- Jm: ° todo mundo só usa internet°
- Af: @Mentira@
- Ef: com certeza ()
- Af: Bo:m é:: quando eu não tô estudando tipo eu sempre (.) tento(.) não (.) ficar(.) muito no computador até por que: a minha mãe é meio que viciada em facebook e eu tenho medo de ficar que nem ela sabe
- ??: @2@
- Af: E todo mundo aqui menos a Érica e o Jorge sabem que tipo alguém compartilhou alguma coisa cinco segundos depois ela tá lá compartilhando então é tipo @.@
- Jm: parece uma máquina de compartilhamento
- Af: @tipo isso@ então eu não gosto muito de mexer na internet justamente por causa disso então(.) saio muito prá caminha:r com meu cachorro prá andar de bicicleta eu desenho gosto de desenhar
- Jm: eu já conversei com você (.) poucas vezes
- Af: eu entro muito pouco eu quase não entro na internet
- Jm: tipo quando você marcou aquela apresentação e a gente tentando falar com ela por que a gente tem uma banda e ela contratou a gente aí a

gente tentando falar mas não conseguia falar com ela por causa do endereço por que ela não entrava no Facebook não tinha telefone nada

Af: ((risos))

Jm: Foi uma maravilha

Af: É verdade eu gosto de dar festa @.@

Jm: Adora dar festa ú-ú: em dois meses foi oito festas mas enfim

Af: ()

Jm: é: e:u sou aquela pessoa que: ou tá usando computador ou dorme ou desenha ou escreve que eu já: tenho aquele hábito de escrever bastante (1) depois que eu li bastante so- livros em geral tanto é que um dos meus livros preferidos é As Brumas de Avalon que: é uma aventura contava a: história dos do é: dos cavaleiros da tábola redonda e o Rei Arthur mas só que pelas mulheres é bem interessante e: eu gosto muito de escrever e ler (.) e dormir que dormir é vida e comer bacon

((risos))

Jm: que bacon é vida

Af: isso era desnecessário mas tudo bem

Jm: ah: você não sabe como eu sou viciado em bacon mas continuando

Alexandre apresenta que em seus momentos de lazer costuma tocar, fazer música e navegar na internet. Por sua vez, Érica relata que costuma passar seus momentos de lazer na internet, ouvindo música e que antigamente cantava no coro da igreja praticamente todos os dias, mas que agora exerce esta atividade somente nos fins de semana. Jorge generaliza que todo mundo ali só usa internet, ao que Alice protesta afirmando que isso é mentira. Em seguida, Alice afirma que quando não está estudando procura utilizar o computador e a internet o mínimo possível. Alice relata não gostar muito de internet, especialmente das redes sociais, pois se assusta com o fato da mãe ser “viciada”, e ela diz ter medo de ficar igual. Como alternativa, procura sair para caminhar com o cachorro, andar de bicicleta ou desenhar. Jorge confirma que poucas vezes conseguiu conversar com a amiga (provavelmente pelo Facebook) e conta que houve um fato em que Alice contratou a banda em que Jorge toca para uma apresentação, mas que eles tiveram bastante dificuldade de confirmar o endereço do local, pois ela não entrava no Facebook e eles não tinham seu telefone. Alice confirma sorrindo e lembra que uma das atividades que ela mais gosta é de organizar festas. Jorge comprova tal fato dizendo que em dois meses foram oito festas organizadas por ela.

Jorge refere que é uma pessoa com hábitos definidos, sendo que em seus momentos de lazer costuma usar o computador, dormir, desenhar e escrever. Explica seu hábito de escrita como consequência do hábito de leitura. Cita seu livro preferido: As Brumas de Avalon. Além de escrever, ler e dormir, a atividade que considera mais prazerosa é comer bacon.

Os momentos de lazer, situações que levariam ao contato social concreto, no sentido de não virtual, também são representados por atividades solitárias e com pouca

interação. Excetuando-se as festas organizadas por Alice, quando falam dos momentos de lazer, os jovens do Grupo *Trilhas e Rumos* citam os mesmos tipos de atividades exercidas cotidianamente.

A seguir, a pesquisadora pergunta sobre a relação dos jovens com seus pais. O objetivo deste questionamento foi conhecer o contexto familiar e verificar como se constituem as relações inter geracionais.

- Y: Vocês moram com seus pais? Como é a relação com eles?
 Am: Eu tenho a guarda dividida (1) e:u: tem dias que eu vou prá casa do meu pai tem dias que eu vou prá casa da minha mãe mas esse ano eu fico mais na casa da minha mãe (.) minha convivência com eles é: normal é legal saudável
 Jm: é legal saudável
 Ef: eu moro com meus pais e eu sou tipo muito muito próxima dos dois (.) hã: meu pai trabalha demais fica bastante tempo fora minha mãe é quase que minha melhor amiga tipo isso
 Af: sua mãe parece mais sua irmã
 Ef: é verdade mais tudo bem (.) Cara()
 Af: Bom eu moro com meus pais minha convivência com a minha mãe é muito boa mas eu não consigo me relacionar muito bem com meu pai por que ele é muito fechado e ele tá sempre tipo (.) é fato ele é muito fechado ele não gosta muito de conversa ele é todo centrado no trabalho dele tipo(.) tipo=ele chega em casa exausto do trabalho e não faz nada só mexe no computador mas tudo bem ele chega em casa e se joga na cama e fica lá não fala com ninguém só

Alexandre diz que tem a guarda compartilhada, e por isso transita entre a casa dos dois pais. Mas este ano está ficando mais na casa da mãe. Considera a convivência com eles dentro de um parâmetro de normalidade, mas também é legal e saudável.

Érica mora com os dois pais e se considera muito próxima deles, embora o pai se ausente muito a trabalho. Sua mãe é apontada como sendo quase que sua melhor amiga. Alice completa dizendo que a Érica e sua mãe, mais parecem irmãs. Além de demonstrar a proximidade de Érica e a mãe, também demonstra que Alice conhece a família de Érica.

Alice também mora com os pais e tem bom relacionamento com a mãe, mas ao contrário da amiga, não se relaciona bem com o pai. Alice relata que seu pai é muito fechado e não gosta de conversa, que é muito centrado no trabalho dele, chega em casa sempre muito cansado, só fica no computador, ou se joga na cama e não fala com ninguém.

A seguir Jorge inicia sua fala observando que das quatro pessoas presentes na sala, duas moram com os pais e isso é tão bonito de acontecer na sociedade atual.

Jm: Ah, que bonito você () duas pessoas moram com os pais isso é tão bonito na sociedade de hoje (.) ;tá valendo; continuando ((risos)) E::u: moro com a minha mãe (1) no Lago e meu pai mora em Águas Claras de quinze em quinze dias eu vou prá lá e: minha convivência com a minha mãe é uma convivência de muitas brigas(1) é de muitas brigas eu antigamente era tipo o melhor amigo da minha mãe e ela era minha melhor amiga tanto é que ela falava que eu era o parceiro dela prá: prá ir prá coisas por que meu pai quando eles tavam juntos ele era um- até hoje uma pessoa muito ;ah vamos ficar em casa; ahn eu acho que eu herdei dele isso um pouco depois de tanto sair ele não saía muito então eu era o parceiro dela aí foi passando o tempo e: acabou que cada um tomou seu rumo e: muit=muitas vezes a gente briga por coisas às vezes bestas ou não mas enfim que a gente tipo hoje a gente brigou por que eu cheguei atrasado no carro e aí acabou que ela de tanta pressão que fez eu acabei esquecendo meus dois fones então eu tô sem escutar música isso não é muito legal por que música é meio que meu refúgio assim () e tudo mais ma::is enfim a convivência com o meu pai é uma convivência muito problemática por que meu pai é uma pessoa ((pigarro)) quando ele quer ser legal ele é legal quando ele quer ser ranzinza que é oitenta e cinco por cento de tempo ele é ranzinza ele é aquele tipo de pessoa fechada quando ele diz não não tem por que é só por que ele quer ((risos)) e isso é muito difícil por que eu tento discutir com ele usando argumentos lógicos mas não ele não el=ele é do tipo é:: uma amiga minha vai viajar vai morar fora daqui de Brasília e eu tô querendo pela última vez ver ela e ele vira prá mim (.) não por quê por que ela não morreu ((risos)) pô mais eu não vô vê ela tão cedo mais (.) você vê outro dia paga a minha passagem não pô é meio difícil eu () tá trabalhando mas enfim essa é a minha convivência aí tem meu padrasto também é meio difícil a minha convivência com ele é difícil tanto é que ontem a gente discutiu prá caramba tipo a ponto dele falar prá mim que eu só faço (.) besteira mas enfim aí a gente começa a discutir e aí fica os dois num canto e (.) fica meio difícil a convivência mas depois a gente faz as pazes ?mas enfim? Continuando ((risos))

Jorge mora com a mãe no Lago Norte, e o pai mora em Águas Claras, para onde ele vai de quinze em quinze dias. Ao contrário dos colegas, Jorge tem uma convivência atribulada com sua mãe, mas que nem sempre foi assim, pois antigamente ele também considerava sua mãe, a sua melhor amiga, tanto é que a mãe dizia que Jorge era seu companheiro de saídas, pois quando seus pais ainda estavam casados, seu pai não gostava muito de sair. Atualmente Jorge e sua mãe se distanciaram, pois segundo ele, cada um tomou seu rumo. Agora eles brigam muito, e às vezes por causas banais. Ele relata a situação que ocorreu na manhã da entrevista, pois ele demorou a chegar no carro para os dois virem para a escola⁵⁰, e que sua mãe fez muita pressão de modo que ele esqueceu os dois fones de ouvido e por isso estava sem poder ouvir música, o que não considera bom, pois a música é o seu refúgio. Em seguida, fala especialmente da convivência com seu pai. Jorge considera a convivência com seu pai problemática, pois a maior parte do tempo seu pai é “ranzinza” e fechado. Jorge não consegue manter

⁵⁰A mãe de Jorge é servidora no Centro de Ensino A.

diálogo, pois seu pai sempre impõe a própria opinião sem dar muitas explicações lógicas. O jovem cita um exemplo de uma situação em que ele desejava visitar uma amiga que estava prestes a se mudar de Brasília, mas seu pai não permitiu que ele fizesse tal visita, por que não era caso de morte. Depois Jorge conta sobre seu relacionamento com o padrasto, que da mesma forma é bem difícil, pois os dois discutem bastante. Com o padrasto, Jorge discute, os dois ficam aborrecidos e depois acabam fazendo as pazes. Jorge sempre termina suas falas dramatizando o final, aumentando o tom de voz e depois pede para continuar a conversa.

Os jovens do Grupo *Trilhas e Rumos* têm configurações familiares bem específicas. As duas moças vivem com os pais, mas relatam a ausência, uma física e a outra afetiva da figura paterna. Jorge chama atenção para o fato de Érica e Alice ainda viverem com os dois pais, mas não demonstra reação ao fato das duas relatarem essa privação física e comunicativa em relação ao pai. A atitude de Jorge revela um estranhamento diante de um fato considerado não-comum na sociedade atual (os pais ainda estarem casados), porém revela a trivialidade da ausência paterna, pois como ele próprio relata seu pai também é fechado como o de Alice. Jorge ressalta o que para ele é estranho e incomum, e omite aquilo que faz parte da sua rotina.

Érica conta sobre a proximidade entre ela própria e sua mãe, ao que Alice reitera que as duas parecem irmãs. Supõe-se que esta proximidade ocorra devido ao fato de Érica ser filha única e, por ocasião das viagens de seu pai, ter na mãe a referência mais presente em sua vida cotidiana.

Os dois rapazes convivem com pais divorciados, e famílias reconstruídas. Moram com a mãe e visitam o pai em ocasiões específicas. A descrição mais detalhada vem da fala de Jorge que apresenta o panorama das relações que estabelece com a mãe, o pai e o padrasto. A mãe era sua amiga “antigamente”, ele saía com ela e era considerado seu companheiro por isso. Mas atualmente as coisas mudaram e cada um seguiu seu rumo. Mudanças de interesse na adolescência⁵¹, mas ainda o fato da mãe ter outro cônjuge e um filho desse novo relacionamento também podem ter contribuído de alguma forma para esse afastamento entre mãe e filho. Jorge igualmente tem dificuldade de comunicação com o pai, que segundo ele, ocorre por ocasião do temperamento predominantemente mau-humorado de seu genitor. E com o padrasto, Jorge conta que o relacionamento “também é meio difícil” e que discutem bastante, ficam chateados,

⁵¹ Quando fala sobre o lazer, Jorge conta que já saiu muito e não quer sair mais.

“cada um no seu canto”, mas depois fazem as pazes. Jorge demonstra ter nessas três pessoas referências importantes para sua vida, embora descreva situações de conflito com eles. O conflito, neste caso pode ser interpretado como uma tentativa de estabelecer algum tipo de comunicação. O contrário disso seria a total indiferença.

Continuando o tema sobre relacionamento familiar, a pesquisadora questiona a respeito da existência de irmãos e como é a convivência com eles.

Y: Vocês têm irmãos? Como é a relação com eles?
 Am: Eu tenho irmão dividido um por parte de pai outro por parte de mãe(.) por parte de pai vive com a mãe dele lá: em outro estado eu não conheço muito ele não(.) vi ele uma vez na minha vida eu acho mas eu convivo muito mais com a minha irmã
 Ef: E:u sou filha única Do:u graças a Deus por isso
 Af: Sortuda
 Jm: Isso aí seria ótimo
 Ef: A relação das pessoas com os irmãos sempre parece um inferno e aí
 Jm: Mas é um inferno
 Af: Mas é um inferno
 Ef: Ai é nada aí sei lá () irmãos mas eu sou muito feliz sendo filha única muito mesmo
 Af: Bo:m eu tenho um irmão mais novo que tem doze anos e que agora ele tá começando
 Ef: aliás ele é muito legal@2@
 Af: @2@ ele tá na fase do estirão e tá crescendo muito ele tá mais alto que eu então
 Am: Caralho já
 Af: Já (.) ele tá mais alto que eu e tá muito trolado tipo imagina seu irmão mais novo te trolando por que você é mais baixinha que ele
 Ef: Que coisa horrível
 Af: e ele não tem nem treze anos (.) meu pai tem um filho fora do casamento que mora em Manaus com a mãe dele tipo eu não tenho nenhuma convivência com ele nunca falei com ele só sei que ele existe ma:s graças a Deus eu não tenho que conviver com ele que conviver com meu irmão mais novo já é bem difícil
 Am: ()
 Jm: @.@ mas enfim tenho um irmão por parte de mãe que ele tá com seus nove vai fazer dez anos minha convivência com ele é do tipo ?seu desgraçado volta aqui com o meu mouse? ((risos)) e ele gosta de me imitar bastante mas no final de contas a gente acaba sai dando gargalhadas tipo vendo (.) Nárnia (.) ((risos)) que tá passando há quatro dias no Fox Cine mas enfim e eu tenho outro irmão por parte de pai que ele tem dois vai fazer três anos agora e é muito bonitinho ((risos)) mas enfim é e-eu não acho crianças bonitinhas mas ele é muito bonitinho apesar dele ser aquele tipo de criança que quando ele quer alguma coisa ele quer alguma coisa ele chega e bufa assim pro meu pai ((dramatizando)) hã: e tirando isso eu tenho muitas irmãs de consideração que são aquelas pessoas que eu convivo tipo há muito tempo tipo amizades de doze anos ou até menos amizades tipo um ano dois três quatro anos mas eu já considero praticamente como minhas irmãs de consideração po:r que: é aquele tipo de pessoa que eu quero cuidar e é isso aí

Alisson reafirma sua condição de família “dividida” por ter meios-irmãos tanto por parte de pai, quanto por parte da mãe. Diz que tem um irmão por parte de pai, com o

qual ele não tem muito contato, pois o mesmo mora com a mãe em outro estado, e só o viu uma vez. Diz ter mais convivência com a irmã por parte de mãe, mas não deixa claro se os dois vivem na mesma casa, já que não há muitos detalhes sobre o assunto em sua narrativa e sua irmã não foi citada como uma presença significativa em sua rotina.

Érica é filha única, ao que se sente muito agradecida pois, baseada na relação das pessoas à sua volta com seus irmãos, acredita que ter irmãos parece um inferno. Alice e Jorge confirmam enfaticamente que realmente é um inferno. E Alice considera que Érica tem sorte por essa condição.

Alice, por sua vez, tem um irmão mais novo, que tem doze anos. Érica intervém que o irmão de Alice é muito simpático. E as duas riem juntas com esse comentário. Alice relata que o irmão está na fase do estirão e que está crescendo muito rápido, já está mais alto que ela. E que por isso seu irmão faz piadas e chacotas com o fato da irmã mais velha ser mais baixinha que ele. Por último, conta que seu pai tem um filho fora do casamento, que mora em Manaus com a mãe. Ela só sabe da sua existência, mas nunca teve contato e agradece a Deus por não precisar conviver com ele, pois a convivência com seu irmão já é bem difícil.

Jorge também tem um irmão por parte de mãe, que tem nove, quase dez anos. Jorge resume sua convivência com o irmão pelos conflitos, como por exemplo, quando seu irmão pega o mouse do seu computador e não devolve. Conta que o irmão o imita bastante, e que ao final das contas os dois se divertem e assistem junto ao mesmo filme, várias vezes. Além disso, tem outro irmão por parte de pai, que está com dois a três anos. Embora não goste muito de crianças, Jorge acha seu irmão muito “bonitinho”, e considera que ele tem personalidade forte, pois é do tipo que se impõe ao pai quando quer alguma coisa. Por último, Jorge fala das muitas “irmãs” de consideração: suas amigas que ele considera como parentes.

A fala dos jovens sobre os irmãos, ou a falta deles, expõe bastante sobre a dinâmica familiar. Alisson conta pouco sobre a relação com os irmãos. Assim como quando fala sobre o relacionamento com os pais, Alisson se refere mais ao fato da família ser dividida, do que sobre a convivência com as pessoas em si. Expressões como “guarda dividida” e “irmãos divididos” demonstram que esta dinâmica tem impacto na construção da sua identidade pessoal e familiar.

Érica é filha única e gosta bastante disso, acha essa situação confortável. Construiu sua representação sobre como é a vida convivendo com irmãos baseada na experiência de seus amigos. No entanto, Érica relata um cotidiano solitário, tem a mãe

como melhor amiga, e que esta muitas vezes parece mais sua irmã. Isso revela certo reposicionamento dos papéis sociais, onde de alguma forma a mãe assume a função social que seria atribuída a outro(a) adolescente e o papel do adulto fica vago. (KEHL, 2004) Mais à frente quando fala sobre as amigadas, Érica reconhece a necessidade de ter amigos da sua idade.

Alice tem um irmão mais novo, e considera sua relação com ele bem difícil. Seu irmão está crescendo rápido, e já está mais alto que ela. Isso a incomoda, pois ele faz piadas com o fato da irmã ser mais baixa que ele. Essa situação revela o jogo de poder existente entre os irmãos. É comum haver certa relação hierárquica, construída no primeiro momento pela idade cronológica. Mas essa situação pode mudar com o tempo e com o desenvolvimento físico e emocional dos indivíduos envolvidos. Assim as piadas do irmão, e o incômodo revelado por Alice demonstram que a dinâmica nas relações de poder, ou mesmo o referencial estabelecido anteriormente, estão sendo questionados. Alice também conta que tem um irmão por parte de pai, com o qual ela nunca teve contato, e da mesma forma agradece por isso, pois já acha muito difícil a convivência com o irmão que mora aqui.

A relação de Jorge com o irmão uterino também é marcada por conflitos, mas ao que parece têm menos impacto do que os conflitos gerados na convivência com os adultos citados. Isto é demonstrado no fato de sua fala sobre o assunto ser breve e em tom descontraído. Jorge admite que seu irmão goste de imitá-lo, sendo isto uma revelação do quanto ele próprio é referência de conduta para a criança. Ele tem uma atitude de companheirismo com o irmão, pois acabam sempre dando gargalhadas e assistindo filmes infantis juntos repetidamente. Em seguida, Jorge conta sobre seu irmão consanguíneo, o quanto o acha uma criança bonita e reconhece sua personalidade forte, pois ele se contrapõe à autoridade do pai. Ao relatar sobre as pessoas que não são consanguíneas, mas que ele considera suas irmãs, Jorge revela uma atitude protetora, especialmente com as personalidades do sexo oposto, já que sempre cita amigas quando fala deste assunto.

No trecho a seguir, com o objetivo de conhecer o contexto social dos jovens fora do âmbito familiar, a pesquisadora dá prosseguimento e faz uma pergunta imanente a respeito das amigadas, e sobre a importância de ter amigos.

- Y: Vocês poderiam falar um pouco das amigadas? Vocês consideram importante ter amigos?
Am: É na ordem? Não precisa ser na ordem, gente vai

Ef: Vai @.@
 Am: Eu acho importante ter amigo sim, por que...Porquê?
 Ef: @1@
 Am: Por que ninguém vive só, né...hummm não adianta é... ah sei lá o que falar, mais eu acho muito importante ter amigos.
 Jm: @1@
 Ef: Eu acho...posso falar?
 Am: Pode
 Ef: hã:eu acho amizade uma coisa tipo superimportante (.)mesmo mesmo. É(.) Tá eu tenho a minha mãe e a gente é bastante amiga, mas sei lá tem coisas que (3)..
 Am: ()
 Ef: realmente não sei, é como se fosse uma necessidade que eu precisasse de compartilhar outras coisas, com um- outras pessoas
 Jm: sem ser uma pessoa da família
 Ef: é: (2) por que a minha mãe ela é muito minha amiga mesmo só que (2) é tem coisas que eu realmente acho (.) não
 Am: °tem coisas que° ()
 Ef: não... minha mãe sabe de coisas que ()
 Af: é por que mãe: é tipo tem coisas que a gente não quer contar prá eles, tipo tem umas coisas que...
 Ef: hoje em dia não, mas tinha tanta coisa que eu escondia da minha mãe, mas hoje em dia realmente eu falo tudo prá minha mãe(.), mais sei lá, eu sempre acho que(.) ter amigos prá conviver é melhor, alguém da minha idade, alguém que entenda as: idiotices que se passam pela minha cabeça
 Am: Tsc @.@
 Ef : Alguma coisa nesse sentido
 Am: Agora vocês sabem...
 Ef: Mas eu posso ter passado por isso, já faz muito tempo
 Af: E o tempo era outro
 Ef: Na época eu tinha surtos certas horas
 Af: @.@
 Ef: Ah véi, eu preciso de amigos, pois é... é isso
 Af e Am: @.@
 Am: Amigos são saudáveis
 Af: é isso. (2) amigos são saudáveis, acho que é importante ter amigos, até por que os amigos são a parte legal (.), a parte que você se diverte e também por que os amigos são aquelas pessoas que não são de sangue mas algumas você até considera @.@
 Ef: é muito de afeto
 Af: é: (2) e tipo os amigos:sãoa parte da vida que se não tivesse lá eu acho que ia fazer muita falta

A princípio, mesmo deixando-os livres para responderem em qualquer ordem, a cada pergunta eles respondiam na ordem em que haviam se sentado a partir da minha esquerda, em sentido horário. No início deste tema, surgiu a dúvida sobre se era necessário manter essa ordem ou quem deveria começar a nova etapa. Este fato revelou tanto a conscientização sobre a dinâmica da entrevista, quanto a situação de intimidamento que talvez estivessem sentindo até então. Neste trecho, os jovens passam a se sentir mais à vontade e descontraídos, o que aumenta a interação entre eles.

Alisson começa respondendo a pergunta, mas fica em dúvida sobre o que dizer. Por fim, diz que acha importante ter amigos simplesmente por que ninguém vive sozinho.

Érica começa afirmando que a amizade é “superimportante”, e enfatiza repetindo a palavra “mesmo” duas vezes. Em seguida, fala da amizade que tem com sua mãe, mas que mesmo as duas sendo muito amigas e que hoje em dia a jovem conta tudo para ela, faz diferenciação entre a amizade da sua mãe e as amizades com pessoas da sua idade. E que às vezes sente necessidade de ter amigos que entendam as idiotices que passam na sua cabeça. Relata um tempo passado em que escondia as coisas de sua mãe, pois tinha rompantes que só pessoas fora da família entenderiam. Justifica dizendo que atualmente conta tudo para a mãe, mas ainda acha que ter amigos é melhor, pois só uma pessoa da sua idade vai entender as “idiotices” que se passam na sua cabeça. E reafirma a sua necessidade de ter amigos. Alisson completa dizendo que amigos são saudáveis, ao que Alice concorda e completa que é importante ter amigos por que amigos são a parte legal e divertida da vida, e que mesmo não tendo vínculos sanguíneos, tem pessoas que podem ser tão amigas que acabam sendo consideradas como se partilhassem tais laços. E conclui dizendo que os amigos são a parte da vida que faria muita falta se não existissem.

A interação nesse trecho foi maior entre Alisson, Érica e Alice, talvez pelo fato de frequentarem a mesma turma. Jorge também interage com os colegas, quando estes estão falando, no entanto quando é ele quem fala, quase não há interrupção da parte dos demais. Então, sempre faz alusão ao fato de que ele fala muito.

No trecho a seguir, Jorge demonstra sua percepção sobre a questão das amizades na sua vida.

- Jm: Eu acho que amigos são muito importantes por motivos é:: diversos cada um tem seu motivo, eu no caso considero os amigos muito importantes prá: eu diria uma sustentação por que muitas vezes você: precisa de alguém ali prá te ajudar em vários sentidos, é: como apoio psicológico, apoio moral e diversas coisas e aí esses são aqueles tipos de pessoas, às vezes a família não(.) não consegue proporcionar isso da forma como seus amigos(.) conseguiriam tanto é que eu tenho tipomuitos(.) muitas pessoas(.) que eu(.) que eu:: às vezes até deixo (.) um pouco de ladoé:: a:a minha diversão prá cuidar de tal pesso::a e tudo o mais, por que:: eles são aquelas pessoas... que tão (.) me fazendo continuar aqui por que: eu já passei por coisa prá caralho
- Ef: realmente um apoio
- Jm: é eu já passei por coisa prá caramba:: já passei por perdas de pessoas importantes, já passei por perda de(..) primeira namorada, já passei por muita coisa(.) então(.) é: muitas vezes eu até falo que os meus

amigos são aquelas pessoas que me fazem ficar aqui(.) por que não por(.) é: por não=pelo grande motivo da minha(.)exi-é: existência eu diria, mas sim pelo(.) pelo motivo de que teve certas vezes na minha vida que eu precisava de alguém ali do meu lado e:: não teve(.) então eu não quero deixar eles na mão eu quero que eles que eles tenham aquela sensação de pô(.) tem alguém aqui do meu lado que(.)que ele-que eu posso contar e tudo o mais, então amigos são aquele tipo de pessoa importante que você pode falar qualquer coisa, você pode falar desd=a coisa mais idiota do universo até a coisa mais intelectual

Af e Ef: (@)

Jm: Você pode ter uma discussão intelectual com a pessoa apesar de que acaba que você(.) acaba virando uma discussão idiota por que vocês começam a criar argumentos idiotas só prá continuar a discussão parecendo que vocês são dois intelectuais(.)Ma::s enfim(.) aí é uma parada legal.

Todos: (@)

Jm: Amigos são legais.

Jorge acredita que amigos são importantes por vários motivos, e cada pessoa tem um motivo diferente. Ele considera os amigos importantes para uma sustentação caso a pessoa precise de alguma ajuda, como por exemplo, um apoio psicológico e emocional, nas situações em que a família não consegue exercer essa função da maneira eficiente que um amigo faria. Ele relata que costuma deixar de lado seus momentos de lazer para apoiar alguma pessoa que esteja necessitando desse tipo de ajuda. Jorge considera que são essas pessoas que o fazem "continuar aqui", pois ele próprio já passou por muita coisa: por perda de pessoas importantes, primeira namorada e muitas outras situações de sofrimento. Assim repete que seus amigos são aquelas pessoas que o fazem "ficar aqui": não são o grande motivo de sua existência, mas pelo fato de que quando ele precisou ter alguém do seu lado, não tinha ninguém. Por isso não quer deixá-los sozinhos, quer que seus amigos tenham a sensação de que existe alguém do lado deles, para apoiá-los nos momentos difíceis, alguém em quem eles possam realmente confiar. Assim sendo, os amigos são pessoas importantes a ponto de quererem falar qualquer coisa, desde a coisa mais banal, até assuntos intelectuais. E também acontece que muitas vezes essas conversas intelectuais se transformam em uma discussão banal, por que os amigos passam a criar argumentos infundados somente com o objetivo de continuar a conversa, e isso vai fazer com que eles pareçam intelectuais.

A amizade entre Érica e sua mãe revela uma situação de afetuosidade, companheirismo e cumplicidade saudável para o desenvolvimento do adolescente. Essa dinâmica é bem comum nas famílias modernas, onde os filhos conseguem manter um diálogo aberto com os pais. Também ocorre em famílias com pais jovens, que assim podem desenvolver um ponto de vista mais próximo dos filhos. No entanto, a

convivência com indivíduos da mesma idade torna-se essencial para a formação saudável da identidade do adolescente, pois é através do contato com o outro que o indivíduo constrói a si mesmo. Por meio do contato com o outro, é que o indivíduo descobre quem ele é, quais as suas preferências, suas opções de escolha, de conduta moral, ética, política, ideológica, quais são as suas crenças religiosas, pessoais, suas limitações. Ou seja, é pela convivência com os pares que o adolescente passa do mundo protegido em que vive, para tornar-se um adulto socialmente ativo e engajado⁵². Como Érica afirma, ela necessita de alguém da sua idade, pois somente uma pessoa nessa condição entenderia “as idiotices” que se passam na sua cabeça, e que no passado havia assuntos sobre os quais ela não conversava com a mãe. Aqui se mostra a situação que além de precisar de alguém que entenda suas necessidades, é primordial que essa pessoa também esteja em uma posição de neutralidade em relação ao fato que vai ser relatado.

Alice e Alisson completam esse pensamento confirmando que amigos são saudáveis; é importante ter amigos, por que eles são a parte legal e divertida da vida. Além disso, reafirmam a questão do amor fraternal pelos amigos: pessoas que não têm parentesco consanguíneo, com os quais adquirem tanta identificação que passam a ser considerados como irmãos. Essa fala também revela que a forma de amar não é única, mas ao contrário é extremamente plural, e principalmente classificatória. Existem muitas formas de amar e de demonstrar a afetividade, às quais cada pessoa dos seus círculos de convivência se encaixam, de acordo com o tipo e grau de importância representam para a vida do indivíduo.

Jorge apresenta que há muitos motivos para considerar os amigos importantes, e cada pessoa tem seu motivo pessoal. Igualmente Érica, Jorge acredita que os amigos são importantes por que representam um suporte emocional, principalmente para os momentos que a família não consegue exercer esse papel. No entanto, enquanto Érica recebe apoio dos amigos, Jorge assume o papel daquele que apoia, quando afirma que existem pessoas pelas quais ele prefere deixar de lado suas horas de diversão para ajudá-las nos momentos difíceis. O motivo dessa atitude é o fato de considerar que ele próprio já passou por muitas situações emocionalmente desafiadoras, como a perda de pessoas queridas, a primeira namorada, e que são os seus amigos a maior motivação para que ele continue aqui. Enfatiza, em seguida, que não faz da ajuda aos seus amigos o próprio

⁵² Tem-se consciência de que não é possível falar de apenas uma adolescência e/ou uma juventude. Porém, como a questão da adultização precoce dos adolescentes já foi discutida em outro capítulo, o debate atual limitar-se-á apenas no aspecto da conjuntura vivida pelos jovens participantes dos grupos estudados nesta pesquisa.

motivo da sua existência, mas busca fazer com que eles saibam que sempre terão o apoio de alguém quando precisarem. Por último, amigos significam ter a liberdade de falar o que se quer, sem muitas reservas, desde a coisa mais idiota, até as discussões mais intelectuais.

5.2. Grupo Sempre Juntos: *ninguém dá volta em shopping sozinho*

O Grupo *Sempre Juntos* contou com cinco participantes: Carla (Cf), João (Jm), Vitor (Vm), Keila (Kf) e Diana (Dm); todos matriculados na mesma turma de 3º ano. O grupo é bastante unido e há grande interação entre eles, demonstrado pelas inúmeras intervenções quando estão falando, completam as falas uns dos outros, ajudam a encontrar as ideias e palavras mais adequadas, além de concordarem na maioria das colocações. Todos, exceto a Diana participaram ativamente todo o tempo da entrevista. Diana manifestou-se verbalmente apenas em alguns momentos, demonstrando concordância, ou acenando com a cabeça. Quando o assunto trabalho entrou em pauta, ela manifestou-se verbalmente. Ela é a única que já trabalhou formalmente, os outros nunca trabalharam, mas estão procurando trabalho ou fazem estágio remunerado, no caso do João.

No trecho a seguir, após as apresentações iniciais, a pesquisadora começa a dinâmica do Grupo de Discussão com uma pergunta sobre o local de moradia dos participantes. Esta pergunta teve o objetivo de confirmar a informação, já que no início das conversas eles já haviam declarado que moravam todos por ali, e ainda iniciar o tema a respeito da rotina do grupo.

- Y: É: Vocês moram aqui no R.(.) todo m-mundo mora aqui navila⁵³
 Cf: menos o João
 Y: Vocês poderiam falar um pouco sobre como é o dia-a-dia de vocês aqui(.) aqui nesse local(.) como é a rotina de vocês
 [tosse e riso]
 Jm: °como é a rotina?°
 ?f: rotina
 [arrastar de cadeira, murmúrio]
 (16)
 Vm: Tá(.) a rotina é como (.) é: podemos dizer que quase sempre é a mesma coisa né aqui por que: é uma coisa assim que vira como se fosse uma rotina mesmo que todo dia a gente faz a mesma coisa vem prá escola da escola vai prá casa quem trabalha vai trabalhar (.) mas é um lugarzinho bom prá ficar tal

⁵³ Os nomes de lugares foram suprimidos para preservar a identidade do local e das pessoas. Vila é como os jovens denominam a localidade onde eles moram.

- Kf: por que a vila é pequena né mas a gente tem também é (1) umas áreas lá em baixo que o pessoal gosta de visitar a mesa JK a cachoeirinha
 Y: hum
 Kf: Enfim é mais essa-essa-essa parte mesmo de rotina vim prá escola ir trabalhar enfim tem o lazer:
 Jm: ()

Os jovens demonstraram intimidação no início da entrevista, murmuraram bastante e demoraram dezesseis segundos para começar a responder. Ao serem questionados sobre o local de moradia, Carla relata que apenas João não mora na vila. Pelo contexto, ficou subentendido que João não mora exatamente dentro da vila, mas em alguma localidade bem próxima, já que participa frequentemente das atividades cotidianas e de lazer, junto com os amigos.

Vítor conta que a rotina é quase sempre a mesma coisa, todos os dias eles vão para a escola e voltam para casa, quem trabalha, sai para comparecer no trabalho. Apesar de ser um local calmo, considera a vila um local bom para morar e permanecer. Keila, por sua vez explica que a vila é pequena, mas que existem opções de lugares para ir como a Mesa JK e a cachoeirinha.

A rotina no local onde o Grupo Sempre Juntos vive é a de um lugar calmo, com bastante acesso ao contato com a natureza, sem agitação e correria. Vítor relata que é uma rotina mesmo, pois todos os dias são iguais, com a ida à escola e a volta para casa, ou de casa para o trabalho quando é o caso. Ele usa a palavra rotina no seu sentido pejorativo, como algo que é chato, e não simplesmente cotidiano e sistemático. Keila justifica que isso acontece por que realmente a vila é pequena, mas que há outras alternativas de lugares para frequentar como a Mesa JK e a cachoeirinha. Além disso, observa-se que os jovens relatam a sua rotina enquanto grupo, e não individualmente.

No trecho a seguir, os jovens são questionados sobre suas atividades de lazer.

- Y: Vocês podem falar um pouco sobre o que vocês costumam fazer nos momentos de lazer Vocês falaram que vão prá mesa JK: O que mais vocês gostam de fazer (1) mesmo que não seja aqui
 Cf: @facebook@ @facebook@
 Vm: Aqui: o que tem de bom prá fazer aqui é: trilha que faz lá em baixo (.) tem a trilha tem a quadra aqui também
 Kf: ficar lá no PEC né no Ponto de Encontro Comunitário
 Vm: tem o PEC ali em bai- (.) tem a pracinha aqui em cima
 Jm: tem a cachoeirinha
 Vm: a cachoeirinha também que é bem legal (.) tem a barra:gem lá embaixo
 Kf: é tipo a gente combina de sair ir prá outros lugares pizzaria enfim esse tipo de coisa
 Vm: Se encontrar à noite prá comer pizza na praça
 Cf: na praça é:@.@
 Jm: Se encontrar à noite prá descer na três.

Cf /Kf /Df: @2@
 Kf: Comer pastel
 Jm: é: é isso
 Kf: Vim prá escola à noite né ajudar aqui
 Cf: Ajudar as velhinhas a: fazer os trabalhos

A primeira alternativa de lazer relatada foi a rede social Facebook, enfatizada duas vezes por Carla em meio a risos. Em seguida, Vítor descreve as trilhas, caminhadas na mata, mas também os encontros na quadra de esportes em frente à escola. Keila intervém e lembra que costumam se encontrar no PEC –Ponto de Encontro Comunitário e Vítor completa recordando a pracinha. Outra possibilidade de lazer é a cachoeirinha e a barragem que ficam na vila, mas em local afastado. Fora da vila, Keila diz que costumam se reunir para ir a alguma pizzaria, e Vítor fala que também se encontram para comer pizza juntos, na praça mesmo. João interage dizendo que se reúnem para descer na “3” (o que supõe-se seja uma quadra, ou recanto onde costumam encontrar os amigos). Keila e Carla lembram que também costumam vir para a escola à noite para ajudar, inclusive auxiliando as alunas da EJA – Educação de Jovens e Adultos a realizarem seus trabalhos escolares.

A pergunta a seguir questiona sobre se moram com os pais e como é o relacionamento com eles.

Y: Vocês moram com seus pais?
 Todos: sim
 Y: como é a relação com eles?
 Jm: ótima
 Vm: é: né
 Kf: na medida do possível
 @2@
 Vm: na minha=no meu caso eu moro com meu padrasto com a minha mãe tudo bem ma- com o meu padrasto é assim não sou muito de trocar ideia com ele não
 Kf: igual: é o meu caso também eu moro com a minha mãe e o meu padrasto eu não converso muito com meu padastro mas com a minha mãe é normal ela é bem tranquila
 Jm: meu padrasto @
 Kf: meu padrasto fica lá
 Vm: padrasto é só o necessário
 Cf: eu tenho relação mais com a minha mãe
 Df: e eu com meu pai
 Cf: @.@ E tu João
 Kf: Com o pai também né
 Jm: É: como eu moro com a minha madrasta também (.) mas eu relaciono mais com meu pai (1) e com a minha madrasta
 Cf: @1@

Questionados sobre o relacionamento com os pais, João responde prontamente que é ótima. Em seguida, os demais diferenciam os relacionamentos familiares entre as pessoas que o compõem.

Vítor mora com o padrasto e a mãe. Relaciona-se bem com a mãe, mas praticamente não fala com o padrasto. Keila se coloca na mesma situação, mora com a mãe e o padrasto, não conversa muito com ele, mas considera seu relacionamento com a mãe é normal, pois ela é bem tranquila. Keila afirma que o padrasto só fica lá, no sentido de que ele simplesmente existe no espaço, mas não há interação entre os dois. Vítor confirma que a interação com o padrasto é somente no nível do necessário. Carla afirma que se relaciona mais com a mãe e em seguida pergunta a João como são os relacionamentos dele. Keila intervém respondendo antes do amigo, confirmando que é com o pai. João reafirma que mora com a madrasta também, e se relaciona bem com os dois.

Quando falam sobre os relacionamentos familiares os jovens do Grupo *Sempre Juntos* interagem bastante. Descobrem semelhanças em suas experiências com a família. Pelos relatos todos convivem com pais separados, e com o novo cônjuge da mãe ou do pai. No entanto, Diana relata que seu relacionamento é melhor com o pai, mas não deixa claro se seu pai é divorciado, ou se ele convive com o pai e a mãe na mesma casa. No questionário proposto depois do Grupo de Discussão, Diana não faz referência a madrasta e responde as perguntas relacionadas à profissão e escolaridade da mãe. Na dinâmica estabelecida pelo grupo durante o desenvolvimento deste tema, eles completam as falas uns dos outros (Vítor e Keila) por que se conhecem e às suas famílias. Além disso, se fazem a pergunta uns aos outros como se tivessem conversando pela primeira vez (Carla para João, e em seguida Keila responde por João). Esse é um momento de reconstrução da visão de mundo conforme citado por Wivian Weller (2010).

No trecho a seguir o grupo debate sobre como é a relação dos amigos, especialmente no local onde moram. A pesquisadora solicita que eles falem sobre as amizades e qual a importância de ter amigos.

- Y: Vocês poderiam falar um pouco sobre as amizades?
 Kf: Sim
 Cf: @é isso aqui@ Só faltou o Marquinhos.
 Kf: Não assim(.) aqui essa questão de amizade ela é realmente muito importante por que aqui o pessoal se conhece g-geralmente desde criança, né a maioria aqui é primo quando não é primo é amigo é tud-sabe todo mundo se conhece
 Cf: (tá todo mundo)
 Jm: mas como tem muita fofoca aí a amizade é mais difícil
 Cf: °é isso aí é o bicho°
 Vm: e co:mo: a escola aqui já é de fundamental ao médio, é:
 Kf e Jm: [Crescemos juntos]

Jm: tem pessoas que entraram aqui na quinta, mas desde a quinta até o terceiro ano tá estudando junto eles dois já entraram no ensino médio mas a amizade já é mais forte

Df: já é mais forte

Jm: di(.) com quem a gente já estudava desde a quinta série(..) Quase não sai hein

Cf: @.@

Jm: Mas é assim. E aqui a amizade tem que ser importante por que como é um lugar que você quase não tem o que fazer(.) você tendo uns amigos ali j- por que né a gente que faz o lugar então tendo os amigos né fica(1) mais fácil

Vm: mesmo por que ninguém dá volta em shopping sozinho

Todos: @2@

Cf: (ninguém faz sozinho)

Kf: Na hora di (..) na hora di almoçar e jogar vôlei né

Vm: () da quadra de vôlei

Carla relata que aquele grupo reunido ali é toda a turma de amigos deles, excetuando outro jovem, o Marquinhos, que não pode comparecer. Keila afirma que as amizades são realmente importantes para o grupo, especialmente por que no lugar onde eles moram, todo mundo se conhece há muito tempo, ou são da mesma família. João por sua vez, lembra que o fato das pessoas serem próximas e o lugar ser pequeno faz com que existam situações levadas pela maledicência dos vizinhos, o que tira a liberdade dos jovens. Vítor também atribui o estreitamento dos laços afetivos do local ao fato da escola ser multisseriada, o que faz com que os jovens estudem juntos durante muitos anos. João completa que além de conviverem por muito tempo, existe o fator de que o ambiente em que vivem oferece poucas possibilidades de lazer para os jovens, sendo que suas opções sempre voltam ao encontro com os amigos na rua, ou se juntar a eles para fazerem algum passeio, na região ou fora dela, como por exemplo, dar uma volta no shopping, atividade que precisam necessariamente de companhia.

A dinâmica realizada neste grupo revela a construção da visão de mundo dos jovens do Grupo *Sempre Juntos*. Eles se encontram perfeitamente ambientados no meio social que vivem, ocupam cotidianamente os poucos espaços públicos que estão à disposição. Seu cotidiano é rotineiro, muda muito pouco ao longo dos dias. A palavra “rotina” é empregada de forma pejorativa pelos jovens, quando falam que “é uma coisa assim que vira como se fosse uma rotina mesmo”, demonstrando algum desconforto pelo fato de que no lugar onde moram não há variação nas atividades.

A maior parte dos seus momentos de lazer é usufruída neste mesmo local, e a principal característica do Grupo é que nos momentos de lazer citados, os amigos são presença constante e imprescindível. A interação social é uma constante na fala dos

jovens, por exemplo, em atividades como trilhas, cachoeiras, encontros na quadra, na praça, no PEC, para ir na pizzaria, ou mesmo para ir na “três” e comer pastel.

É importante salientar que uma parte das referências citadas como momentos de lazer ainda são diretas ou indiretamente relacionadas à escola, não somente pelo fato de a “vila” ser pequena, mas por que voltam a ela à noite para ajudar no turno noturno, inclusive como auxílio às senhoras que estudam à noite na EJA. Além disso, a quadra frequentada por eles é localizada em frente o portão da escola, bem no meio da “vila”.

A única atividade virtual e solitária relatada como opção de lazer, ou mesmo de rotina, é a rede social Facebook, e somente uma única vez durante a dinâmica do Grupo de Discussão. Certamente existe o hábito do acesso cotidiano a esta rede social, mas não parece ser o principal interesse do Grupo.

5.3 Contexto social em perspectiva comparada

Neste trecho do trabalho foi possível observar aspectos da vida cotidiana dos jovens participantes dos grupos *Trilhas e Rumos* e *Sempre Juntos*, especialmente a respeito de seus relacionamentos com os amigos, a família e o meio social em que vivem.

O grupo *Trilhas e rumos* aconteceu no Plano Piloto, e os seus participantes moram em cidades satélites, mais ou menos distantes da localização da escola. Suas relações com o ambiente escolar ocorrem somente no tempo e espaço físico destinado à escola. Entre eles, os laços de amizade também são marcados pela mesma característica. No entanto, atribuem aos amigos importância fundamental em suas vidas.

O Grupo *Sempre Juntos* aconteceu perto do Núcleo Bandeirante, em uma região situada a aproximadamente 30 Km da Rodoviária do Plano Piloto. Os jovens denominam este lugar de moradia como a “Vila”, por ser um local um pouco afastado do centro urbano. Todos os participantes, exceto João, moram na mesma região onde a escola se localiza. Embora, more em algum local não citado na entrevista, que provavelmente é fora dos perímetros da Vila, João demonstra o tempo todo que está bastante integrado na vida social do lugar.

Sobre o relacionamento familiar, o Grupo *Trilhas e Rumos* apresenta uma configuração heterogênea, a metade dos participantes do grupo vive com os pais casados e a outra metade tem os pais divorciados. Embora, Érica e Alice vivam com seus pais apresentam uma situação de ausência da figura paterna, no caso de Érica pode

ser algo esporádico, somente pelo fato do pai viajar bastante a trabalho, o que de qualquer forma contribui para a proximidade dela com a mãe, já que é filha única. Alice passa pela mesma situação, no entanto por razões diferentes: seu pai é muito reservado e não gosta de conversar, chega do trabalho em casa e não interage com ninguém. Esse fato confirma os relatos concernentes a uma rotina solitária por parte das garotas, onde a maior parte das atividades cotidianas é realizada sozinha, mesmo quando o assunto é lazer.

A outra parte do grupo (os rapazes) vive a situação de terem os pais separados. Alisson quase não fala dos pais em si, mas a separação é algo significativo em sua vida, já que por duas vezes no trecho analisado cita o fato de sua vida ser dividida de alguma forma. Ao contrário de Jorge, Alisson fala pouco sobre a sua vida cotidiana e da relação com os pais e irmãos. Segundo Souza (2000) há muitos fatores além da separação em si que podem levar a criança/adolescente a algum tipo de sofrimento quando da separação dos pais. Como foi dito, Alisson praticamente não fala de seus relacionamentos íntimos e sobre os pais, mas o silêncio sobre seus sentimentos e as citações sobre a sua vida dividida são pistas de que isso tem participação importante na construção de sua visão de mundo.

Jorge, por sua vez apresenta bastante desenvoltura ao falar sobre as relações familiares, incluindo o novo cônjuge da mãe e os meios-irmãos. No entanto, uma característica importante é que, em geral a relação com os adultos é marcada por conflitos constantes. Jorge também apresenta em sua fala uma identificação muito grande com as amigas, e fala constantemente daquelas pessoas que considera como sua família. Inclusive apresenta uma atitude de cuidado com essas pessoas, ajudando e estando com elas quando necessitam de apoio emocional.

O Grupo *Sempre Juntos* apresenta uma situação familiar mais homogênea: apenas a fala de Diana não deixa claro se seus pais são separados, e todos os outros quatro relatam que vivem com somente um dos genitores. Neste Grupo a tendência é de que o relacionamento seja mais harmonioso com o genitor(a) convivente. João relata que tem boa convivência com o pai, mas igualmente com a madrasta. Ao contrário do que ocorre com Jorge (do Grupo *Trilhas e Rumos*) - cuja relação com o padrasto é conflituosa – os jovens do Grupo *Sempre Juntos* apresentam uma posição de indiferença com o padrasto, quando afirmam “com o meu padrasto é assim não sou muito de trocar ideia com ele não”, “não converso muito com ele”, “meu padrasto fica lá” e “padrasto é só o necessário”.

No Grupo *Trilhas e Rumos* as amizades se apresentam de acordo com a funcionalidade que demonstram, já que são mencionados como um suporte emocional nos momentos difíceis da vida, quando precisam de alguém que os entenda, porém praticamente não são mencionados como alternativas nos momentos de lazer. Apenas Alice cita no questionário complementar, as festas como opção de lazer. Pode-se supor que nestas festas, ela procure o contato dos amigos. Neste grupo apresentou-se também a temática sobre os tipos de amizades que se pode ter, dentro e fora da família. Especialmente a mãe de Érica que representa uma pessoa importante, e é considerada por ela como amiga. O grupo considera a possibilidade da amizade com a mãe ou outros familiares, mas reconhece que também é preciso ter amigos da sua idade. Esta situação reflete a necessidade de construir identidade própria, fora do ambiente familiar.

Ao contrário do Grupo *Trilhas e Rumos*, o Grupo *Sempre Juntos* apresenta uma interação muito maior, mesmo fora da escola. Conhecem-se desde crianças, estudaram juntos a maior parte do ensino fundamental e todo o ensino médio, não só na mesma sala, mas também na mesma escola. Também é grande a participação na vida cotidiana uns dos outros, eles se encontram fora da escola, e se reúnem para os momentos de lazer. No Grupo *Sempre Juntos*, a formação da personalidade individual tem um fator social mais determinante que no Grupo *Trilhas e Rumos*, a opinião e presença dos pares são indispensáveis para a construção da visão de mundo dos jovens. Além disso, no Grupo *Trilhas e Rumos* os amigos são importante por aquilo que lhes faz falta, um apoio emocional nos momentos angustiantes e difíceis, assim sendo “são a parte da vida que se não tivesse lá eu acho que ia fazer muita falta” como diz Alice. No Grupo *Sempre Juntos* os amigos são imprescindíveis nos momentos de lazer, alegria e fruição do prazer, pois “ninguém dá volta no shopping sozinho”, como afirma Vítor.

6. Reflexões dos jovens sobre escola, trabalho e ProEMI

As perguntas relacionadas a este trecho tiveram o objetivo de compreender a percepção dos jovens sobre a escola que estudam e sobre o ensino médio em geral. Buscou-se reconstituir a trajetória escolar dos jovens e assim perceber a construção de suas visões de mundo sobre a escola. Em seguida, foram realizados questionamentos sobre o ProEMI especificamente com o objetivo de compreender a percepção dos jovens sobre o Programa e se percebem mudanças em suas rotinas escolares após a adesão da escola ao mesmo. Por fim, verificou-se como os estudantes percebem a ligação estabelecida entre a escola e o mercado de trabalho.

6.1. Grupo Trilhas e Rumos: *esse colégio é inovador por que ele tem muitos projetos*

Neste bloco de perguntas os jovens se apresentam mais desinibidos para responder, as interações e intervenções nas respostas uns dos outros passam a ser mais constantes, embora ainda permaneçam na mesma ordem de respostas.

No trecho a seguir foi realizada uma pergunta imanente sobre o percurso escolar dos jovens até a chegada ao terceiro ano do ensino médio.

- Y: É:: vocês poderiam falar um pouco sobre a vida escolar de vocês (.) como foi o percurso escolar até chegar o terceiro ano do ensino médio
- Am: Ah foi difícil (1) foi difícil por que ne:m todas as vezes a gente quer (.) estudar, né (2) eu não= não sei de todos eu pelo menos não
- Af e Ef: (@)
- Am: Eu:eu falo assim(.) não vejo a hora de terminar logo i:sso(.) né chegar terceiro ano, não precisar ir prá escola, ter minha vida lá fora só que (1) agora eu acho que (.) quando eu sair do terceiro ano (1) se eu sair
- Af e Ef: (@1@)
- Ef: sério?
- Jm: Um dia você sai...
- Am: Eu acho que eu vou sentir falta de tudo isso sabe desdo= desdo começo até agora (1) acho que eu vou sentir falta d-de:
- Jm: Vai sentir falta das pessoas falandovai fazer o dever
- Am: é(.) é por que aqui a gente acha que é muita cobrança mas lá fora a cobrança é maior ainda (.) entã:o eu acho que eu vou sentir falta disso (.) mas foi muito difícil chegar até aqui
- Ef: Prá mimeu não sei dizer se foi uma coisa f-fácil ou difícil prá mimmas eu sei que pros meus pais foipor que tipo (2) quando eu tava digamos que de primeira a quarta série eu era (.) realmente uma pessoa que estuda:va (2) eu s- eu me esforçava realmente só que depois quando chegou na quinta série acho que foi isso aí mesmo (.) eu comecei a empurrar tudo com a barri:ga não queria (1) fazer nada direito meus pais sempre me cobrando não sei como eles não cansaram de mim ainda por que ,pelo amor de Deus, eu já teria cansado se tivesse uma filha assim @Ah cala a boca@ ma:is eu acho que tipo (.) agora que

- eu já tô no terceiro ano é que eu percebi a burrada que eu fiz todos esses ano:s já: acabo:u agora é hora de responsabilidades demais e...
- Af: Vai ter que estudar @
- Ef: Pois é né ou estudo ou estudo (1) às vezes eu fico meio que com medo disso (.) não é muito legal eu pensar em crescer (.) prá mim eu ainda sou um bebê: que tem só 16 anossó 16 u-hu: tá tá tá
- Am: mas tá no terceiro ano do ensino médio
- Ef: mas é foi foi difícil (2) foi e não foi (.),foi legal,
- Jm: foi da hora né @
- Af: Bo:mã: eu acho que minha vida escolar nunca foi lá muito (.) fácil até por que meu pai é militar então eu mu:do de cidade com uma frequência assi:m (.) grande tanto que: eu fiz meu primeiro ano do ensino médio em um estado (.) e a outra metade do primeiro ano do ensino médio noutro estado e: no segundo ano do ensino médio eu reprovei por causa de uma dessas trocas de cidade (.) e: vim aqui prá Brasília (.) comecei tudo de novo a partir do segundo ano prá mim (.) a-chei até que foi meio difícil me adaptar nesse colégio ,mas::, eu tô aqui no terceiro ano
- Jm: Pô é tão é fácil
- Af e Ef: @2@
- Ef: @ é tão fácil@
- [SINAL DA ESCOLA]
- Am: esse é o sinal () na gravação
- Jm: Então continuando(.) aí tem o sinal para dá um- dar uma incrementada... mas enfim
- Ef: Quer dizer é:
- Af: () do colégio é o sinal aí

Alisson começa afirmando que para ele, o percurso até a chegada ao terceiro ano do ensino médio foi difícil, pois nem sempre eles querem estudar. Diante das expressões de dúvida e risos dos amigos, Alisson se corrige dizendo que não sabe dos outros, mas ele tem certeza de que não gosta de estudar. Completa dizendo que afirma para si mesmo que está ansioso pelo término do ensino médio, para não precisar ir todos os dias para a escola e poder viver a vida lá fora. Só que na medida em que esse tempo vai se aproximando, ele pensa que quando ele sair da escola - e ele apresenta dúvidas de que vai sair este ano – diz que vai sentir falta do ambiente escolar. Jorge completa dizendo que ele vai sentir falta das pessoas falando para ele ir fazer o dever. Alisson confirma e ainda acrescenta afirmando que acredita que os alunos sempre acham a cobrança existente na escola muito grande, mas que a cobrança do mundo lá fora é maior ainda.

Érica afirma que não sabe se para ela foi fácil ou difícil, mas acredita que foi difícil para os seus pais por que quando ela era criança e estudava nas séries iniciais do ensino fundamental, antigo primário, ela era uma pessoa que realmente estudava e se esforçava. No entanto, quando foi aprovada para a quinta série, ela desanimou e mudou seu comportamento, passou a “empurrar tudo com a barriga”, protelar e ficou mais relaxada com os estudos. Seus pais cobravam dela uma postura mais responsável com

os estudos. Afirma que não sabe como seus pais ainda não cansaram dela, pois se ela tivesse uma filha com o mesmo comportamento, já teria cansado. Mas agora que ela chegou ao terceiro ano do ensino médio é que ela conseguiu perceber a “burrada” que fez. Assim sendo, acredita que chegou um tempo em que ela tem muitos compromissos, tarefas e trabalhos escolares. Alice intervém dizendo que agora ela terá de estudar. Érica confirma que agora ela simplesmente não tem mais escolhas, e ela precisa estudar de qualquer maneira. A jovem afirma ainda que sente medo dessa responsabilidade toda, pois percebe que está crescendo, mas sua autoimagem ainda é a de um bebê, que só tem dezesseis anos. Alisson lembra que mesmo sendo um bebê, ela está no terceiro ano do ensino médio. E assim, Érica conclui dizendo que sua trajetória foi mais ou menos difícil, mas foi legal.

Alice conta que sua trajetória não foi muito fácil, pois seu pai é militar e a família se muda de cidade com uma frequência grande. Por este motivo ela fez a primeira metade do primeiro ano do ensino médio em um estado e a segunda metade em outro estado. No período seguinte, reprovou o segundo ano por causa dessas trocas de cidades e só voltou a estudar no ano seguinte quando veio para Brasília e começou a estudar no CE-A. Ela achou a adaptação nesta escola um pouco difícil, mas agora está no terceiro ano. Jorge ironiza dizendo que a escola é fácil. Alice e Érica riem e repetem a fala de Jorge, ironizando também, pois esta é uma das escolas mais exigentes do Distrito Federal.

Neste momento o sinal da escola bate e todos comentam este fato e se incomodam. Alisson inclusive comenta algo sobre atrapalhar a gravação e Jorge diz que é para dar uma “incrementada”.

No trecho a seguir, Jorge expõe sobre sua trajetória até a chegada ao terceiro ano do ensino médio.

- Jm: Enfimmi:nha vi:da escolar foi=,foi de boa prá caramba vé:i, tipo foi mó sussa né=não é difícil você passar nas séries e pá (.) ant-antes eu até: eu: era mais esforçado e pá,vamo estudar vamo estudar, ?vamo estudááá?(se contorce e dramatiza) e vira e páma:is aí depois disso ((risos)) mais aí depois tipo chegou meu primeiro ano (.) e no meu primeiro ano foi meio difícil (.) no começo era de boa (.) mas aí depois foi passando um certo tempo (.) e: aí: começou a ficar mais difícilpor que: =eu também o colégio ele exigia muito da gente tipo meu (.) meu colégio do primeiro ano, depois eu vim aqui pro CE-A no mês de agosto ou foi outubro eu vim prá cá por que eu não tava aguentando muito o trampo de lá por que lá era tipo sete aulas na segunda quatorze aulas na terça oito aulas na quarta é: na quinta era umas quatorze aulas e na sexta eram mais sete
- ?f: °caramba°

- Jm: e no sábado ainda tinha mais seis aulas só de exatas, então era uma parada ,bem tensa,
 Am: e onde que erano Colégio Militar?
 Jm: Não (.) é o X lá na Asa Norte e aí era tipo bem difícil o colégio:is:
 Ef: Sua mãe te ama hein @.@
 Jm: Pô me ama prá caramba e: meu pai também (.) é um amor de pessoa (.) e aí: eu vim pro CE-A e aí tipo a:: foi de boa por que eu já tinha: u:m um conhecimento bem grande do outro colégio por que eu tinha que estuda:r além de todos=os colégios praticamente (.) prá: compl-completar a grade horária de lá e: aí eu cheguei no CE-A pá passei no primeiro ano o segundo ano foi aquele ano do tipo (.),vamos ter aulas, aí eu comecei o ano como todos os anos ,vamos ter aulas dever vamos fazer as coisas bonitinhas,((dramatizando, com a voz fininha)) aí depois chegou o terceiroquarto bimestre eu comecei a trabalhar mais aqui no CE-A até (.) tipo (.) por que eu tinha que operar o som auxiliar de som pá (.) e: com a banda e tudo o mais e aí tipo (.) eu via o que dois horários de seis horários @.@ o resto eu passava fora da aula (.) por que tinha que resolver coisa (.)
 Ef: (você reprovou)
 Jm: Não (.) eu não tinha passado mas faltava pouco prá eu passar
 Ef: Ah: tá
 Jm: tanto é que eu fiquei em matemática de recuperação por 0,2 e o professor não quis me passar eu tive que fazer a recuperação e pá e aí eu tirei uma nota do caralho,enfim(.) é: agora tamo aí no terceiro e esse terceiro eu tô querendo fazer uma coisa diferente, continuar aquela coisa de começo de ano=tá ligado vamos estudar e fazer as coisas bonitinhas por que eu quero tipo no terceiro bimestre já estar passado, terceiro e quarto por que:: aí eu posso me dedicar melhor pro vestibular Enem PAS e tudo o mais apesar de que eu já tô praticamente passado pelo PAS mas só que aí eu tenho que tirar uma nota ,legalzinha, no PAS no terceiro por que senão (.) não adianta o esforço dos outros dois anos e: é isso aí=não é tão difícil assim não é só: vamos fazer alguma coisa=dever (.) Pronto cabo
 Am: é só estudar
 Ef: Ah(.) ah(.) ,só isso só isso,
 Am: (é muito simples)

Jorge acredita que sua trajetória foi tranquila e sossegada, pois não acha difícil passar de uma série para outra. Conta que antes ele era muito mais aplicado e sempre estava estudando. Mas quando chegou ao ensino médio, achou mais difícil. No começo do primeiro ano foi tranquilo, no entanto, com o passar do tempo começou a sentir dificuldade de acompanhar o ritmo da escola que estudava, o qual era muito intenso com muitas horas-aulas extras em comparação aos outros colégios de Brasília. Alisson pergunta se essa escola em que Jorge estudava era o Colégio Militar de Brasília, mas Jorge nega e diz que é uma escola particular localizada na Asa Norte. Érica ironiza dizendo que a mãe de Jorge o ama muito, por tê-lo matriculado nesta escola. Jorge retruca, ironizando também, que não só a sua mãe, mas seu pai também o ama muito, e que seu pai é um amor de pessoa por isso. Depois desse período de dificuldade, Jorge vai estudar no CE-A onde achou que foi muito tranquilo para ele, pois já tinha se acostumado com o ritmo intenso da outra escola, e por esse motivo havia adquirido

muito conhecimento. No segundo ano do ensino médio, Jorge inicia o ano com motivação renovada para estudar bastante, e segundo ele com intenção de “fazer as coisas bonitinhas”. Ou seja, pretendia agir conforme era esperado que ele fizesse. Mas sua motivação mudou, pois começou a trabalhar na escola mesmo, como operador de som e, além disso tocava em uma banda. Desta forma, a partir do segundo semestre, relata que dos seis horários previstos, ele estava presente apenas nos dois primeiros. Todos os outros horários ele se ocupava fora de sala de aula, “resolvendo coisas”. Érica pergunta algo sobre se ele reprovou ao que Jorge responde que não. Ele não havia passado ainda, mas faltava muito pouco. Conta que ficou para recuperação em Matemática, mas que conseguiu rever a situação com uma boa nota na prova de recuperação final. E agora no terceiro ano ele quer experimentar uma estratégia diferente: quer se dedicar a conseguir as maiores notas possíveis, para que a partir do terceiro bimestre possa se dedicar a estudar para o vestibular, Enem e o PAS. Jorge afirma que já está praticamente passado no PAS, mas que mesmo assim quer conseguir uma nota melhor no score geral, para fazer valer a pena o esforço dos anos anteriores⁵⁴. Por fim, reafirma que não é tão difícil ser aprovado e ter sucesso, basta fazer alguma coisa, como os deveres, por exemplo. Alisson confirma que é só estudar. Mais uma vez, Alice ironiza reafirmando que é só isso. Ou seja, ela não acha tão fácil assim.

No trecho a seguir, a pergunta foi sobre o dia-a-dia na escola em que estudam. O objetivo deste questionamento foi conhecer a percepção dos estudantes sobre a escola e sobre o ensino médio em geral.

- Y: Vocês poderiam falar sobre como é estudar nesta escola (.)Como é o dia-a-dia de vocês aqui?
- Am: Ah: foi difícil prá mim a:daptar aqui por que eu cheguei aqui no segundo ano (.)passei a minha vida toda estudando nos colégios (.) lá do Goiás, né
- Jm: Do Goiás
- Am: é do Goiás (.) Acho que ninguém pensava que(.) ia ser tudo: normal aí eu cheguei aqui: tinha matéria de PD1e PD2 que eu não sabia o que era e lá não tinha (.)então tive que me adaptar nesse colégio assim(.) o ritmo aqui é mais puxa:do(1) não-não no segundo mas no terceiro

⁵⁴ PAS - UnB (Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília) é uma prova de seleção, que substitui o vestibular. Ela é realizada todos os anos, ao final de cada um dos três anos do ensino médio. A nota do PAS é organizada da seguinte maneira: são atribuídos pesos para as notas de cada ano, em separado, e ao final de tudo as notas são somadas, conseguindo assim a classificação geral do aluno. Desta forma, a nota que o aluno consegue na primeira etapa (referente ao primeiro ano do ensino médio) recebe peso 1, a nota da segunda etapa (segundo ano do ensino médio) recebe peso 2, e a terceira etapa (terceiro ano do ensino médio) recebe o maior peso, que é 3. Assim sendo, a preocupação de Jorge se justifica, pois é na terceira etapa que a nota realmente aumenta. É quando ele pode conseguir uma classificação melhor para o curso que ele escolheu.

agora tá sendo mais puxado então a gente tem muita coisa prá fazer(.)
 muita
 Jm: E.⁵⁵ -oi
 Todos: @.@
 Am: Quando a gente tá (2) nos meus fins de semana eu costumava sair(.) n-
 nesses finais de semana agora eu não saio mais por que eu tenho muito
 dever prá fazer=Se eu não fazer(.) eu perco nota. Por que tem uns
 professores que passam dever se você não fazer você perde nota
 Ef: E.
 Todos: @.@
 Am: Então tá send- tá sendo difícil ma:is eu tô tentando levar prá caramba
 o terceiro ano(.) desse colégio(.) mas eu tô conseguindo

Alisson conta que sentiu dificuldade de se adaptar nesta escola, pois quando veio estudar no CE-A já estava no segundo ano. Sempre havia estudado em colégios do estado de Goiás. Jorge acha engraçada a forma de o colega falar e pede confirmação se é mesmo do Goiás. Alisson confirma e diz que ninguém (provavelmente os adultos que o mudaram de escola) achava que ia ser tão difícil, pensavam que “ia ser tudo normal”. No entanto, quando chegou à nova escola, ele se surpreendeu, pois havia matérias que ele não conhecia, como por exemplo, PD1 e PD2⁵⁶. Alisson percebe que o ritmo da escola é mais intenso, especialmente no terceiro ano, pois há muitas tarefas e estudos a serem realizados. Quando Alisson fala da quantidade de matérias a serem estudadas, Jorge cita o nome de uma professora que se subentende seja muito rigorosa e passa muitos deveres. Alisson continua relatando que antes ele conseguia tempo para sair e se divertir nos finais de semana, mas que agora, ele não consegue mais fazer isso, pois tem professores que passam deveres valendo nota, e se ele não fizer perderá nota. E mais uma vez o nome da mesma professora é citado em tom de brincadeira, como quem quer disfarçar. Por fim, Alisson afirma que está sendo muito difícil para ele, mas que está se dedicando bastante, e acha que está conseguindo.

No trecho a seguir, foi a vez de Érica responder a mesma pergunta.

Ef: ã:: eu achei (.) bastante diferente tipo (.) você muda:r da oitava série
 (.) eu vim prá cá (.)eu achava que ia ser (.) tudo de bom como sempre
 foi mais: ficou um pouco difícil ai... [sente dor por causa de um
 ferimento ocasionado por queda de bicicleta] Como eu havia falado
 (1) eu achei bem diferente a escola aqui quando eu cheguei(.) mais
 tipo no segundo ano foi(.) tipo primeiro ano parecia puxado e tal, mas
 no segundo ano parecia que era tipo tudo muito de boa (.) muito fácil
 demais de fazer(.)

⁵⁵ Jorge fala o nome de uma professora.

⁵⁶ P.D. – Prática Diversificada. É uma prática da Secretaria de Educação do Distrito Federal para executar o que é previsto na LDB/96 sobre a organização do currículo em partes comuns e em partes diversificadas. Para que isso fosse operacionalizado, foi instituído no DF as disciplinas de P.D. Essas disciplinas têm cargas horárias próprias e geralmente são utilizadas pelas escolas conforme seu Projeto Político Pedagógico e a identidade de cada escola.

Ef e Af: mas aí chegou no terceiro @1@
 Ef: mesmo que: mesmo que: todos os adolescentes pensam que escola é aquela coisa que você não faz nada tal tô com preguiça mai:s: deveria ser puxado desde o começo=daí não mais só no terceiro ano tá sendo puxado eu tô ficando meio::
 Jm: Tipo é que o terceiro ano é c-como qualquer outro ano(.) é tipo (.) a matéria é fácil (.) só que é muita coisa (.) prá você fazer
 Ef: hu-hum((concordando))
 Jm: muito mais detalhado
 Ef: tudo ao mesmo tempo, be::m chato
 Ef: não tipo:
 Am: Mas é por que a gente tá (.) agente tá saindo daqui né (.) eles tão fazen- fazendo de tudo prá preparar a gente (.) prá passar (.) no vestibular
 Ef: e tipo os professores são muito mais cabulosos do que os (.) que a gente já teve aqui (.)todo mundo é muito centrado (.) e é bem complicado quando tem um monte ((tosse de Af)) de bobão lá no fundo da sala atrapalhando quem quer estudar
 Af: né... (se voltando para Jorge)
 Jm: Nada que um 38 não resolva=oi ((falando rápido e disfarçando))
 ,Continuando,
 Todos: @3@

Érica conta que teve dificuldade na mudança do ensino fundamental para o ensino médio. Ela tinha a expectativa de que seria tão bom quanto tinha sido até então, mas ela se surpreendeu, pois não foi tão tranquilo assim. No entanto, a angústia maior foi no primeiro ano, por causa da mudança, mas no segundo ano foi mais fácil. Ela está vivendo o desafio maior no terceiro ano, pois considera que está tudo muito mais difícil do que ela viveu até então. Érica acredita que, mesmo que todos os adolescentes pensem que escola é um momento em que não é preciso se preocupar e que se pode curtir preguiça, deveria ser rigorosa desde o início. Só que sua percepção é que a escola está sendo rigorosa apenas no terceiro ano. Jorge intervém dizendo que na verdade, o terceiro ano é a mesma coisa dos outros anos, a matéria é fácil, mas em volume bem maior e mais detalhado. Érica completa dizendo que, além disso tudo acontece ao mesmo tempo, e por isso acha muito chato. Alisson defende que isso acontece pelo fato de que o terceiro ano está saindo da escola e os professores querem prepará-los para o vestibular. Érica completa ainda que os professores são muito mais rigorosos e exigentes do que aqueles com os quais tinham estudado até então. Ela também reclama quando um grupo de colegas fica ao fundo da sala fazendo bagunça. Jorge brinca que esse não é um problema que um revólver 38 não possa resolver, em seguida disfarça como se não tivesse sido ele quem falou.

Em seguida é a vez de Alice falar o que pensa sobre a escola:

- Af: Entã:o: sei lá eu tô achando o terceiro ano(.) assim(.) muito(.) cheio de coisa pra fazer tudo ao mesmo tempotipo feira(1) é vai ter feira...feira de arte gastronômica (.) feira disso (.) de arte e cultura (.) SAC⁵⁷
- Am e Ef: ((falando junto e sugerindo para Af)) Sarau (.) SAC
- Af: e(.) e monte de coisa ao mesmo tempo e-e trabalho valendo nota...
- Jm: O trabalho que salva todo mundo (.) Passagens
- Af: °o que fode tudo°
- Ef: @.@ Todo mundo só se ferrando por causa desse Passagens
- Af: só prá complicar a vida ainda ma:i:s né: então é tipo sei lá o terceiro ano é ,be::m tenso,tip- digamos(.) é: ou você estuda e: fica em casa lá aí tem que ser muito focado
- Ef: ou bem (.) não sei como...
- Jm: ()
- Af: por que assim se você ficar de recuperação
- Af, Jm, Ef: ()
- Af: Se você ficar de recuperação,você não tem como, você tem que passar logo(.) no segundo (.) no terceiro no máximo e: depois (.) começar a estudar pro vestibular,não tem como não tem escapatória,
- Am: °Eu nem quero fazer vestibular°
- Am e Ef: @.@

Alice conta que está achando o terceiro ano muito atribulado e com grande volume de matérias e trabalhos para fazer, e que todos acontecem ao mesmo tempo. Em seguida, os estudantes enumeram os projetos da escola, dos quais o terceiro ano faz parte: Feira gastronômica, Feira de arte e cultura, Sarau Literário, SAC – Semana de Arte e Cultura. Jorge cita o projeto Passagens que segundo a opinião dele é o que salva todo mundo. Alice discorda dizendo que esse projeto atrapalha muito a vida de todos, e por isso acredita que o terceiro ano está sendo muito difícil. Segundo Alice eles não têm escolha, precisam ficar em casa estudando, por que ficar para recuperação é muito pior. Érica intervém dizendo que para fazer isso é necessário ser muito disciplinado. Alice continua dizendo que é necessário ser aprovado no segundo ou no máximo no terceiro bimestre e logo começar a estudar para o vestibular. Alisson fala então, que ele não quer fazer vestibular.

Em seguida, Jorge começa a falar sua opinião. Ele acredita que fala muito e promete que vai falar pouco.

- Jm: °Dessa vez eu vou falar pouco eu juro° É:: ma:i:s tipo: muitas (1) é o convívio Eu acho: uma parada be:m um ambiente entre aspas familiar por que=eusou o filho da servidora e pá e: tipo eu conheço praticamente o colégio inteiro (.) eu conheço todo mundo do colégio quase (.) todo mundo: ah: o cabeludo que fica andando por aí (.)
- Af: @.@

⁵⁷ Semana de Arte e Cultura

- Jm: ah isso: pá: e tipo: é uma parada que: eu já considero um ambiente mais familiar então é uma parada mais ,fácil, prá mim Não é: (.) é puxado por que tem que fazer deve:r e tal (.) tanto é que tipo prá segunda-feira tem eu acho que uns 50 exercícios de física
- Af e Ef: @.@
- Jm: e 50 exercícios de química (.) e tipo tem que fazer ,no domingo, por que sábado eu vou prá festa e pá: e hoje eu vou gravar um (vídeo)
- Af e Ef: @.@
- Am: ()
- Jm: é:: mas fora os comentários, né::
- Af e Ef: @.@
- Jm: mas enfim: aí tipo é: e: não é: é uma parada que você tem que se=seesforçar pelo menos um pouco você não precisa se esforçar tanto, você precisa tornar aquela parada ma:is tipo
- Y: Prazerosa...
- Jm: É: não=não prazerosa (.) mas você sempre vai tipo ((rugindo, se contorcendo))
- Ef: Tarefa
- Jm: Ma:is: aí tipo: você:: transforma numa parada mais tipo tranquila. Você (.) faz a parada antes por que aí você não ter que fica:r tipo de madrugada fazendo dever: apesar de que tem uns que você mesmo fazendo antes, você tem que ficar de madrugada, tipo E.((fala rapidamente)),Ma:s continuando,((fala rápido))

Jorge explica que o fato de ele ser filho de uma das servidoras da escola, faz com que sua percepção seja de que a escola é um ambiente quase familiar, pois ele conhece e é conhecido por praticamente todas as pessoas que trabalham e estudam nesta escola. Afirma que todos o conhecem como o “cabeludo que fica andando por aí”, por que usa cabelos compridos e pelo seu histórico de ficar transitando pelos corredores da escola. Jorge acredita que esse ambiente familiar torna a escola mais aprazível para ele. Ainda assim, relata grande volume de exercícios e conteúdos para estudar. E que ele terá que fazer isso no domingo, pois tem outros compromissos no mesmo dia da entrevista e no sábado. Por fim, depois da intervenção dos colegas Jorge explica que é necessário se esforçar pelo menos um pouco. Eu intervenho sugerindo que pode vir a ser algo prazeroso. Jorge afirma que não é exatamente prazeroso, pois “tarefa” sempre será algo que não se quer fazer, mas pode-se ver a situação de forma mais tranquila. Ele dá a sugestão de que a pessoa pode fazer os deveres antes para não precisar ficar estudando de madrugada, mas reconhece que ainda assim há situações em que se faz necessário ficar de madrugada, mesmo estudando com antecedência. Jorge cita novamente o nome da mesma professora, como exemplo, de uma matéria em que isso é necessário.

Nesta passagem os jovens contam como é estudar na escola em que estão matriculados. Érica estuda nesta escola desde o início do primeiro ano. Jorge foi matriculado nesta escola, no meio do primeiro ano, por volta do início do segundo semestre. Alisson e Alice chegaram à escola no segundo ano.

Alisson conta das dificuldades que teve para se adaptar a esta escola, tanto por ser uma escola mais difícil e diferente das escolas que ele estava acostumado, como por ter mudado já no meio do ensino médio. Conta que antes ele tinha tempo para sair no fim de semana e usufruir de sua juventude, mas agora precisa ficar em casa estudando, do contrário não consegue fazer todos os deveres, e tem medo de perder nota por isso. Nesta fala e em outras dos estudantes do mesmo grupo, percebe-se a dinâmica da ameaça que paira sobre o processo escolar. O aluno só ganha nota se realizar aqueles exercícios passados pelo professor, na quantidade e na qualidade exatas. Neste momento o nome de uma professora específica é citado. Isso revela que os alunos personificam a rigurosidade da escola através dos professores. Alisson se preocupa com a possibilidade de reprovar e estuda muito para conseguir ser aprovado na escola, mesmo sem intenção de prestar o vestibular, por enquanto.

A fala de Érica demonstra a falta de conexão na transição do ensino fundamental para o ensino médio. A dinâmica a que estava acostumada no ensino fundamental é bem mais tranquila, e ela se surpreendeu quando chegou nesta escola. Reporta-se ao fato de que o primeiro ano foi difícil por causa deste momento de transição, mas que o terceiro ano está sendo difícil por que a carga de conteúdos e de cobranças é muito maior nesta série. O grupo debate sobre a possibilidade de esta situação ser consequência de que eles estão no último ano, e nas vésperas do vestibular, ao qual a escola como um todo tem grande expectativa de que os alunos sejam aprovados. Esta escola tem a identidade de seu Projeto Político Pedagógico fundamentada nas provas de seleção para o ensino superior, tanto vestibulares quanto o Pas/Unb, e essa situação se torna mais evidente no último ano da educação básica.

Alice por sua vez, reforça a fala de Érica sobre o quanto eles se sentem sobrecarregados com a quantidade de responsabilidades que é imposto aos estudantes do terceiro ano. Ela cita os principais projetos da escola, inclusive o projeto Passagens que é o mais evidente e que demanda mais tempo e pessoas para sua execução. Na opinião de Jorge o projeto Passagens é o que salva todo mundo, pois envolve todas as disciplinas. Mas na opinião de Alice e de Érica o projeto Passagens atrapalha muito, pois demanda muito empenho e trabalho de todos os alunos. Há muita preocupação na fala destes alunos com as notas, querem conseguir o total de pontos suficientes para serem aprovados o mais breve possível, para poderem se dedicar exclusivamente para o vestibular.

Essa situação demonstra o quanto o ensino médio se encontra esvaziado de significação por si mesmo. Ele é valorizado enquanto representa um meio para alcançar o objetivo maior que é o ensino superior. É o eterno devir, ou seja, vive-se agora somente pela expectativa do futuro. E essa valorização está na atitude e na fala tanto dos alunos, como dos professores.

Jorge tem a representação de que a escola é extensão de sua casa, por ser também o ambiente de trabalho de sua mãe. Por isso, ele se sente bem à vontade. Mas ainda assim acredita que, embora seja desafiador pelo fato de ter uma quantidade grande de tarefas para serem realizadas, é possível se organizar para conseguir cumprir todas as exigências. Neste caso, estudar não vai se aproximar de uma atividade prazerosa, mas pode vir a ser mais tranquila.

No próximo trecho o debate foi sobre a participação na escola no Programa Ensino Médio Inovador, foi perguntado o que os jovens sabiam sobre esse assunto e sobre como era a atuação da escola depois da entrada no Programa.

- Y: Então: vocês sabem que essa escola participa de um programa do governo federal (.) que é chamado Programa Ensino Médio Inovador (.) Vocês poderiam falar o que vocês sabem sobre esse assunto
- Am: Eu não sei @nada@
- Af: @.@
- Ef: o Jorge sabe
- Am: Fala aí Jorge
- Ef: vai Jorge
- Af: @.@
- Jm: Piorô (.) Eu não sei nada(.) Eu tô ded- eu ã: tirar- tiraria as minhas conclusões é tipo: do: do nome (.) Ensino Médio: (.) Inovador e pá que é: os: os professores eles meio que: puxam mais dos alunos aqui do que eu consideraria de outros colégios=Eu não conheço (.) a fundo os outros colégios mas eu consideraria o CE-A (.) um colégio que puxa mais do que os demais colégios (.) por que: ele quer ver sei lá: o: suce:sso e: mesmo alguns professores que sejam tipo (.) ((imitando o professor)) á: façam as coisas aí: tipo a A.
- Ef: (@2@) ()
- Jm: aí tipo: tem uns professores que são be:m (1) e também é: os professores eles buscam muito é: dá o conhecimento: de forma bem clara pro aluno (.) e se o aluno não entende o professor vai lá e tenta explicar tem uns professores que não mais é:
- Ef: o () não. Quando você faz uma pergunta ele te olha tipo: (.) que pergunta idiota é essa.
- Jm: É tipo isso, nossa (.) Dá uma (.) dá uma raiva que ele tá ali prá leciona:r e te ensina:r e pá (.) se você não entender ele tem que ensinar de novo (.) ele tem
- Am: Acho que é esse colégio é inovador por que ele te:m muitos projetos que outros (.) outros colégios não possui eu sei que não possui por que eu conheço pessoas que estudam em outros=outros Ensino Médio aqui de Brasília (.) E esse colégio aqui tem projeto demais é: tem teatro, tem SAC, tem caminhadas que o pessoal sai por uma semana de caminhada (.) é uma semana?

Ef: É tipo isso
 Am: É uma semana (.) a caminhada Jorge
 Jm: É (1) Não (.) é duas (.) quatorze dias (.) É isso aí
 Ef: Á é
 Am: Duas (.) duas semanas fora do colégio(.) fora de casa...
 Jm: Sem celular sem computador
 Am: Sem nada
 Ef: dormindo em barraca
 Am: Mas eles fazem prá:: prá mostrar mais sobre:
 Jm: que você pode viver sem celular e sem computador
 Ef: @1@
 Jm: andando por mais de 300 km
 Am: o objetivo é mostrar...
 Ef e Af, Jm: ((falando e rindo ao mesmo tempo))
 Am: deixa eu falar gente (.) é o patrimônio né da cida:de tem lugares aqui em Brasília que a gente não conhecia (.) a gente mora aqui e não conhece né (.) mas eles levam a gente para essas cida:des na caminhada (.) e eu acho que esse colégio é inovador por causa disso (.) por que tem muito projeto e eles sempre buscam (2) informar mais a gente

A princípio todos sinalizam que não sabem nada. Depois afirmam que Jorge deve saber e pedem que ele fale. Jorge diz que pode apenas deduzir sobre o que trata o Programa, levando em consideração o nome que ele tem: Ensino Médio Inovador. Sua dedução é fruto dessa escola ser mais difícil do que a média das escolas públicas do Distrito Federal. O que considera algo inovador pelo fato de não conhecer nenhuma escola que atue da mesma forma. Jorge elogia os professores de sua escola, pois eles sempre ensinam da melhor maneira possível, com exceção de um professor que se recusa a responder as perguntas dos alunos. Eles percebem o desprezo deste professor, e têm consciência de que este não é o papel que ele deveria exercer.

Alisson intervém dizendo que acredita que a escola é inovadora por que ela tem muitos projetos que as outras escolas não têm. Ele cita vários projetos da escola e se detém especialmente no Projeto Passagens, que consiste em uma viagem a pé por cidades vizinhas ao Distrito Federal. A caminhada é realizada durante duas semanas, em que os alunos acampam nos lugares, e ficam totalmente isolados.

Este é o momento de maior interação dos jovens durante a entrevista. Alisson tenta explicar como acontece o projeto e a atividade da caminhada e o motivo pelo qual existe esse projeto na escola. Jorge intervém dizendo que é para mostrar que é possível viver sem celular e sem computador. Todos riem e falam ao mesmo tempo.

Alisson se impõem para conseguir a atenção dos colegas. E finalmente fala que o objetivo do projeto é mostrar um patrimônio do Distrito Federal que poucas pessoas conhecem.

A fala do grupo demonstra o desconhecimento sobre o Programa Ensino Médio Inovador. Eles avaliam apenas a atuação de sua escola. Trata-se de uma visão particularizada, sem ligação com o complexo social que ocorre como suporte para a existência do Programa na escola. A importância e significado do ProEMI é deduzido a partir de seu nome, mas ao avaliar a atuação da escola esta se torna desvinculada do programa governamental, e quem passa a ser considerada inovadora é a escola e a iniciativa dos professores, e não o programa, ou mesmo o ensino médio como um todo.

A escola é considerada inovadora por ter uma identidade diferenciada das demais escolas, mesmo que suas iniciativas tenham sido construídas ao longo do tempo, muito antes da ligação da escola com o Ministério da Educação por meio do ProEMI. Desta forma, o que é percebido pelos alunos é a identidade da escola, não propriamente a atuação da escola no Programa.

Em seguida, é realizada uma pergunta imanente com o objetivo de confirmar se os jovens percebem mudanças ocorridas na escola em decorrência da participação da mesma no Programa.

- Y: É: (.) e como vocês percebem (2) a: o (.) por que que eu tô perguntando isso esse esse Programa (.) vocês falaram dos projetos esse Programa trouxe coisas novas (.) enfim mas como vocês percebem a atuação do programa na rotina e na aprendizagem de vocês na escola (.) houve algum tipo de mudança principalmente quem está aqui desde o primeiro ano (.) é: vocês perceberam que mudou alguma coisa depois que a escola passou a participar desse programa
- Jm: Ca:ra: tipo (.) Passa:ge:ns é
- Am: Mais de vista...
- Jm: É a parada ma:is eu diria é o projeto que: as pessoas mais se esforçam (.) por que praticamente todas as matérias pe:gam é: pontos do Passagens (.) entã:o é uma coisa que salva bastante @.@ e: também por que eu diria que é uma parada legal (.) tipo você conhecer mais do seu Brasil que o: professor que: que ele é o mentor desse projeto que é L, ele é professor de X (.) e ele é patriota ao extremo (.) ele ama o Brasil de (1) corpo e alma e ele tenta passar esse amor (.) pelo Brasil de corpo e alma pros seus alunos e: ele leva a gente prá (.) prá conhecer as outras cidades (.) prá: gente estudar sobre as outras cidades estudar sobre o Brasil estudar sobre figuras importantes do Brasil (.) é: por exemplo esse ano a gente está estudando sobre os centenários do Boi Caprichoso e é: como é o nome do outro lá...
- Am: É boi (.)
- Af: Garantido
- Jm: Boi: Garantido (.) isso Boi Garantido Boi Caprichoso é: a: Zica da Mangueira (.) entã:o são pessoas importantes pro=pro Brasil é: no contexto histórico que ele quer passar prá ge:nte esse (.) esse conhecimento e:: o ápice (.) desse projeto é a caminhada onde você vai de fato (.) tem as pesquisas em campo mas só que na caminhada você vai de fato conhecer como é que é: o: Brasil dentro das cidades e além disso você conhece como é que era a rotina das pessoas (.) antigamente (.) como é que era tipo andar quilômetros e quilômetros

prá ir prá outra cidade prá pegar tal coisa então você (.) você sabe como é que é: como o Brasil apesar de ser um país que (.) todo mundo crítica e tudo o mais é um país de: batallas e: é: como é que eu posso dizer (.) de suor e: sofrimento e glórias (.) então é um país que: teve mesmo com todos os pesares (.) ele teve sua:tem sua importância extrema (.) por que a gente é brasileiro e:: eu me orgulho disso prá caralho.

Am: Eu acho que: o que mudou nessa escola desde (.) desde quando °desde quando a escola tá nesse projeto a^o mas os alunos que estudaram no 1^o ano até chegar no 3^o o que mudou fo:i: que o colégio ficou mais rígido (.) que no 1^o ano a gente vinha sem uniforme vinha do jeito que quiser prá escola entendeu (.) a partir do s- do segundo ano é:: era obrigatório vir senão não entrav- não entra no colégio sem uniforme (.) até as carteirinhas também não entrava sem a carteirinha sem mostrar a carteirinha mesmo você tando com a blusa do uniforme ,você podia até entrar mas perdia nota, mai:s é isso que eu acho que mudou e: a: direção tá investindo mais nos alunos agora (1) se preocupa mais com os alunos e:

Ef: Não é nem é que você vinha com a blusa que queria é tipo: você vinha, @mais@ você vinha mais tipo: ninguém te impedia tipo você vinha sem uniforme e ninguém ia lá brigar contigo não tinha muito disso (2) mais agora é realmente como se eles tivessem cobrando mais dos alunos

Inicialmente os jovens continuam contando sobre o projeto Passagens, como ele é importante para a dinâmica da rotina e da aprendizagem na escola. Jorge conta que o professor responsável pela idealização do projeto é muito patriota e tenta transmitir todo esse amor pelo país para os alunos, através de sua disciplina e das atividades desenvolvidas neste contexto. A caminhada no Projeto Passagens é o ápice de todo o processo e Jorge afirma que nessa viagem é possível conhecer o Brasil de uma maneira bem mais íntima e inédita. É uma realidade nunca antes imaginada.

Alisson afirma que na visão dele, o que mudou de fato, fazendo a comparação ao longo do tempo, é que a escola está ficando cada vez mais rigorosa na cobrança de disciplina dos alunos. Por exemplo, cita a situação da regra estabelecida sobre o uniforme. Eles não entram sem o uniforme e sem a carteirinha. Mesmo que conseguisse entrar, o aluno perderia nota se não cumprisse essas regras.⁵⁸ E ainda na percepção de Alisson, a direção agora está investindo, se importando mais com os alunos.

Dos quatro alunos, dois: Érica e Jorge estão matriculados nesta escola desde o primeiro ano. Quando eles foram matriculados, a escola já fazia parte do Programa. No entanto, as mudanças ocorridas na escola e demonstradas no Projeto Político Pedagógico, não foram percebidas pelos alunos e nem mesmo vinculadas ao Programa.

⁵⁸ O CE-A usa uma prática denominada “postura social”, que atribui uma parcela da nota geral (1,0 ponto) para ser avaliada em relação à conduta do aluno. A princípio o aluno já é investido dessa nota, e pode perdê-la se descumprir as regras da escola.

As mudanças percebidas pelos alunos tem mais relação com as atitudes tomadas pela equipe pedagógica para estabelecer um padrão de conduta, do que propriamente associadas à presença do ProEMI na escola.

O projeto Passagens antes do ProEMI, era financiado com recursos do governo federal recebidos pela escola, mas também por recursos garantidos através da APAM – Associação de Pais e Mestres.⁵⁹ Com a participação da escola no ProEMI, o projeto foi ampliado e houve a possibilidade de uma quantidade maior de alunos estarem participando, embora eles não demonstrem notar esta diferença. Percebe-se de qualquer maneira que o Projeto Passagens é importante na construção da visão de mundo dos estudantes, pois assim eles têm contato com situações que não seriam vivenciadas em outro contexto.

O tópico seguinte foi sobre as experiências de trabalho. A única experiência de trabalho que Alisson teve foi em um laboratório de biologia, no qual ele era responsável por organizar o laboratório e cuidar dos animais, alimentar as cobras, etc. Jorge relata experiências de trabalho bem mais amplas. Diz que já trabalhou como locutor em uma rádio que seu padrasto mantinha em casa, depois começou a fazer vários trabalhos informais como auxiliar e operador de som. A experiência de trabalho que está tendo atualmente é como fotógrafo, o qual exerce desde os onze anos de idade, portanto já tem cinco anos de experiência nessa área.

Ao serem questionados sobre como a escola poderia ajudar ou o que deveria ensinar para ajuda-los a arrumar e se manter em um emprego, Alisson responde principalmente sobre os estágios, e que a escola poderia divulgar sobre a existência dessas vagas. Jorge argumenta que o conhecimento que a escola traz é importante e mesmo que seja pouco, se for usado pode ajudar a conseguir o emprego e se manter nele. Em seguida, Jorge relata como utilizou algum conhecimento aprendido na escola em seu trabalho como fotógrafo.

- Jm: Sim (.) eu já usei prá caramba Física no:: na área de tirar foto (.) sim precisa de física véi (.) ,incrivelmente precisa de Física,
 Ef: caraca véi:
 Jm: por que cara:ca (.) por que eu preciso de Física (.) aí eu descobri por que tipo tem a parada dos vetores e pá=por que uma câmera ADSLE ela tem os: os espelhos que ele tira fo:to (.) o obturador (.) a abertura do obturador você usa matemática (.) você usa prá: o zoom (.) o foco tudo o mais precisa daquela parada=eu fiquei caraca eu não acredito que eu tô usando essas drogas e=e é tipo aquela parada também não é difícil mas também não é muito fácil você tem que fazer tipo na hora de tirar a foto então você tem

⁵⁹ Este dado foi revelado em conversa com a gestora da escola.

que pá (.)arruma (.) arruma e pá (.) tira a foto (.) E tem aquela foto que saiu no Correio Braziliense Show do Iron Maiden em Brasília, Jorge C. L. fotógrafo.

Ef: @1@

Jorge conta que utiliza os conhecimento de física e matemática no seu trabalho como fotógrafo, pois uma câmera do tipo ADSLE necessita ser ajustada no foco e no zoom. E para fazer um trabalho bem feito, ele tem que usar conhecimentos dessas disciplinas. Até então ele considerava essas matérias como coisas ruins e sem uso prático, por isso as chama de drogas. Diz que não é muito difícil de fazer isso, mas também não é muito fácil. Em seguida, se gaba de uma foto que ele tirou no Show da banda Iron Maiden em Brasília, e que foi publicada no jornal Correio Braziliense.

No trecho seguinte, os alunos são questionados sobre o que a escola deveria ensinar para ajudar no ingresso no mundo do trabalho.

Y: Na opinião de vocês o que a escola deveria ensinar para ajudar no ingresso no mundo do trabalho?

(3)

Jm: T-Tudo o que ela faz já ajuda.

Af: Não: eu acho que deveria informa:r mais a gente até por que tipo(.) eles: (.) tem essas coisas que acontecem só que eles nunca avisam prá gente

Jm: Tá mais tipo(.) ele quer (.) é (.) exato tipo (.) a-a escola e o meio é:: do trabalho ele quer uma pessoa que esteja interessada (.) não quer aquela pessoa que espere venha a mim,

Ef: você tem que correr atrás

Jm: venha a vóso vos- venha a nós o vosso reino...

Am: ?Nossa?

Af: ?Eita?

Ef: ?que horror?

Jm: é só (.)só uma via de-de mão única pá (.)não rola (.) tu tem que correr atrás da parada (.) tu consegue as coisas se tu corre atrás (.) você consegue o trabalho que tu quiser (.) praticamente (.) Mas tu tem que correr atrás da parada (.) Entã:o: a escola

Af: Ficar esperando vir é a pior coisa que tu faz por que (.)

Jm: Você esperar tipo (.) vamos (.) amanhã tem prova, o que eu farei (.) coloca os livros em baixo aqui, coloca um travesseiro e dorme e (?) por osmose, da hora né.

Todos: @.@

Jm: Vai passar o conhecimento por osmose...

Am: (a pergunta foi o que a escola)

Af e Ef: @.@

Jm: Pô a escola (1) a escola...eu acho que a única coisa que a escola deveria é colocar tipo (.) os anúncios aí tu tipo tem uma forma de correr atrás mas: pá por que muitas vezes você esquece até

Ef: Não e tipo você vai olhar no jornal (.) você vai olhar assim (.) tipo tem uns que a carga horária é muito grande você fica assim (.)?caracas que horas que eu vou estudar?eles não tem uma vaga tipo estudante digamos assim de 4 a 5 horas no máximo (.) então é impossível a parada

Jorge afirma que tudo o que a escola faz já os ajuda no ingresso no mundo do trabalho. Alice discorda dizendo que a escola deveria informa-los mais sobre as

oportunidades de trabalho, pois eles nunca são avisados das vagas de emprego e estágio. Jorge argumenta que justamente a escola e o mercado de trabalho querem pessoas interessadas. Ele faz um trocadilho dizendo que são pessoas que têm uma atitude de “venha a nós o vosso reino”, ou seja, uma atitude de espera, mas ele se engasga e os colegas acham engraçado o jeito dele falar. Jorge continua criticando a atitude passiva de algumas pessoas que esperam as oportunidades surgirem, sem ter uma ação proativa para que o que elas querem aconteça. Ele cita o exemplo de uma situação hipotética de uma pessoa que dorme com os livros embaixo do travesseiro, na véspera da prova, e espera que o conhecimento seja absorvido por osmose.

Alisson chama a atenção do grupo de que a pergunta foi sobre outro assunto, então os jovens voltam a falar sobre o assunto específico da pergunta. Jorge finaliza dizendo que a única coisa que a escola deveria fazer é colocar os anúncios em locais que todos possam olhar, para que todos possam ter a oportunidade de se candidatar. Alice, por sua vez, lembra que muitas vezes ao procurar uma vaga de emprego ou estágio no jornal eles se deparam com anúncios que exigem uma carga horária muito grande, e que desta forma eles ficam sem ter horário para estudar. Ela reclama que não existe uma vaga que atenda as necessidades específicas dos estudantes, com uma carga horária de trabalho compatível com as horas de estudo.

A percepção dos estudantes sobre a ligação da escola com o mercado de trabalho é de que a escola deveria avisá-los sobre as oportunidades de estágio e empregos. Jorge afirma que, embora sejam poucos, a escola ensina conteúdos e agrega conhecimentos importantes para que eles consigam emprego. Por exemplo, para ele o estudo de física e matemática é amplamente utilizado em sua profissão como fotógrafo. Desta forma percebe-se que o conhecimento quando é aprendido e utilizado de uma forma prática passa a fazer sentido para o aluno, e ele pode compreender a razão por que aquele conhecimento é tão importante, a ponto de fazer parte do currículo. Assim constrói-se um conhecimento duradouro que leva a uma educação de qualidade.

6.2. Grupo Sempre Juntos: *a entrada do ensino médio inovador (...) ele meio que abriu a cabeça da gente*

O Grupo Sempre Juntos apresenta uma interação mais intensa que o Grupo Trilhas e Rumos. Neste último é possível captar a opinião de cada um dos indivíduos separadamente. No Grupo Sempre Juntos a opinião individual e a opinião grupal se encontram de forma tão coesa que não é possível analisar as falas individualmente, pois elas se completam formando um todo orgânico.

A primeira questão colocada neste trecho foi a respeito da vida escolar e o percurso de cada um, até o terceiro ano do ensino médio.

- Y: Você:s poderiam falar um pouco sobre a vida escolar de vocês. Como foi o percurso até vocês chegarem ao terceiro ano (2) do ensino médio.
- Vm: Pra mim foi um f::
- ?f: foda-se ((risos)) foi bem ()
- Vm: é: um foi assim tá (.) começo ali (.) legal ta:l até a (.) épo- vamo supor primeira a quarta série (.) vamo brincar tal (.) vam=vamo curtir (.) a escola (.) quinta a oitava
- ?f: mais difícil
- Vm: ,um pouquinho mais difícil, agora do primeiro ao terceiro ano você já tem aquela mentalidade do que você quer (.) pra depois do que você terminar os seus estudos (.) aí já fica mais difícil (.) aí chega agora a gente pra o primeiro segundo (.) tal razoável terceiro ano não=terceiro ano já é aquilo ali o que é que eu quero fazer (.) a responsabilidade (.) a gente já (.) a gente já tem que ter em mente o que a gente vai fazer porque não adianta a gente estudar o ano é:: s:: a vida toda assim vamos supor e: a gente chegar no terceiro ano e a gente não saber o que a gente quer da vida (.) então acho que no terceiro ano entra isso aí já (.) já entra com os amigos a gente já tem o diálogo já=já que é que a gente quer fazer do que vamos supor a gente passou no vestibular (.) vamo todo mundo fazer pro mesmo lugar pra continuar todo mundo junto a gente tem essa(1) é: pra mim foi desse jeito
- Cf: não quer separar né
- Vm: foi começou assim (.) agora no terceiro ano que o negócio arrouchou
- ?f: ((risos))
- Vm: que cê tem que parar pra pensar
- ?f: ((risos)) ()
- Vm: mesmo o que você quer da vida
- Jm: mesmo porque também cê também não tem só que pensar no que você quer pra frente (.) mas estudar (.) o que você quer agora (1) porque cê pensar no que você (.) quer pra frente você acaba ficando né no terceiro ano
- Kf: @.@ né @ já vi um monte de gente@
- Vm: Keila (.) fala Keila
- Kf: não (.) na verdade meu percurso de: primeira a quinta série foi muito melhor que eu era tipo nerdzinha
- ?f: ((riso))
- Kf: a:í tá aí da sexta série me corromperam
- ?f: ((risos))
- Vm: engraçado que cês ()
- Kf: não sério ó a da:: da primeira até a sétima série eu achei (1) não na verdade até a sétima série eu achei (1) meio (.) difícil (.) porque: (.) num sei (.) mas achei meio difícil a sétima série em si (.) aí da oitava

eu achei ela mais fácil o ensino médio foi uma questão mais difícil porque (2) assim eu mudei de=de escola enfim conheci pessoas novas (1) é:: fiz fiz uma nova trajetória aqui nessa escola na verdade (.) e: (.) tá sendo bem difícil até agora na verdade porque eu ainda (.) não sei muito bem (.) que faculdade pra eu seguir né porque sempre tem essa questão ah terceiro ano faculdade logo depois ter que criar juízo(.) cê tem que ter mais responsabilidade (.) enfim mas eu acho que (1) do percurso (.) do ensino médio (1) que contou (.) ,foi esse foi ganhar mais respon- mais responsabilidade, (.) é amadurecer né na verdade mesmo porque quando cê chegar no ensino médio tem sempre aquele primeiro emprego né (.) que graças ao primeiro emprego você cria mais responsabilidade e (.) passa a estudar mais porque eles cobram entendeu (4)

Jm: Cf: Vm:

 é

 isso aí (.) tá mudo aqui ()

Vítor começa explicando que sua trajetória foi tranquila no ensino fundamental, séries iniciais - o que antes era chamado de “primário”- por que a escola era um espaço de brincadeiras. Quando passou para as séries finais - também chamado “de quinta a oitava série” - já achou um pouquinho mais difícil. Mas no ensino médio, a dificuldade veio da responsabilidade de saber o que se quer pelo resto de sua vida. No primeiro ano do ensino médio, ele ainda se sentia tranquilo e confiante, mas no terceiro ano, essa responsabilidade cresceu junto com a preocupação da escolha de uma profissão. Para Vítor, é necessário chegar ao terceiro ano sabendo o que se quer realmente, pois é o momento de escolher. Eles conversam entre eles sobre suas escolhas e podem inclusive resolver fazer o vestibular para a mesma instituição para continuarem todos juntos. Vítor afirma que pelo menos foi assim para ele desde o início, mas agora no terceiro ano, as coisas mudaram e ficaram mais desafiadoras.

João reafirma que não basta focar apenas no que se quer no futuro, mas também estudar as matérias do presente, pois não adianta pensar apenas no futuro e reprovar no terceiro ano, como eles viram acontecer com alguém que conhecem.

Keila conta que seu percurso até a quinta série foi melhor, pois ela era muito estudiosa e centrada. Na sexta série, os colegas a corromperam. Ela achou a sétima série um nível difícil, mas a oitava foi mais fácil. No ensino médio, além da mudança de etapa educacional, veio a dificuldade da mudança de escola, conhecer pessoas novas, etc. Nesta etapa sua dificuldade estava no desafio de fazer uma escolha, de ter que criar juízo e ter mais responsabilidades. Keila faz um pequeno balanço de sua trajetória no ensino médio e diz que o que mais marcou foi essa sensação de ganhar mais responsabilidade e amadurecer.

Por sua vez, João lembra o crescimento que se tem com o primeiro emprego e como isso muda a perspectiva deles em relação aos estudos, pois eles passam a estudar mais, por serem mais cobrados para isso.

O próximo questionamento foi sobre a rotina da escola. Os alunos contam sobre as coisas boas e sobre o que eles pensam que poderia ser melhorado.

Y: É:: vocês poderiam falar como é estudar ,nesta escola,(.) Como é (.) poderiam falar (.) como é o dia-a-dia de vocês aqui (.) nesta escola aqui

Cf: É bom

Df: A gente tem esse relacionamento né com todo mundo

Vm: é:

Kf: Ó não (.) vamo ser sincero

Cf: @.@

Vm: Tá então vamo

Kf: Então assim ó (.) o dia-a-dia na escola ele é bom entendeu (.) certas coisas são organizadas por exemplo a: a cobrança do uniforme é: e o pessoal fica em cima é os alunos dentro de sala e os professor também o ensino (.) o ensino é muito bom realmente (.) mas tem outras coisas que eu já acho que a escola é bem (.) é meio desorganizada prá fazer por exemplo é: dia foi dia vinte e quatro que teve (.) teve um festival de música

Cf: vinte e dois

Kf: vinte e dois teve um festival de música aqui na escola e assim atrasou muito atrasou cerca de uma hora e meia prá começar duas horas por que assim (1) eu não sei mais assim a gente sempre tem que ajudar mais sempre falta um cronograma certo e correto a ser seguido entendeu (.) sempre faz um cronograma mais nunca é seguido do jeito certo (.) aí sempre atrasa uma coisa ou outra (.) só nesse quesito que eu acho que a escola devia melhorar (.) que eu acho que ela é bem desorganizada às vezes

Vm: nesse outro nesse outro acontecimento aí que: foi o projeto nosso projeto acho que você já tá por dentro ou não teve um projeto aqui que é sobre foi

Kf: foi dia vinte de outubro

Vm: foi sobre qualidade de vida e: prá mim foi assim teve turmas prejudicadas na apresentação por que foi assim (.) enquanto uma turma apresentava uma apresentação lá no pátio ((risos)) a outra turma estava dentro da sala explicando o projeto pros professores avaliadores (.) aí é como se minha sala tivesse apresentando e não ia ter ninguém prá prestigiar (.) ia ficar meia-meia dúzia aqui no pátio e o resto aqui dentro da sala

Df: é uma coisa que eles poderiam ter feito em dois dias eles colocaram em um dia só

Vm: só em um dia não (.) um dia não uma manhã que foi um manhã a manhã de sábado eles podiam ter colocado na sexta e no sábado (.) ia ser melhor prá gente a gente ia ter mais tempo prá focar no (.) trabalho lá dentro e: no sábado (.) deixado a sexta pro trabalho é: apresentar nosso trabalho o nosso projeto em si e na no sábado a gente fazer a apresentação no pátio (.) isso que a gente cobrou deles depois que a gente até falou com os professores (.) que poderia ter sido assim e vários professores falou que também que achavam também que

Cf: poderiam ter avaliado melhor

Kf: até por que foi

Vm: a gente foi vamos colocar assim um pouco prejudicados por causa disso porque enquanto vam- é: vamos supor não ficou responsável pela=apresentação lá no pátio eu a Diana e a Keila aí a gente pegou e ficou ali tal ali em cima dos outros meninos que era:m eram um (.) um pouco de cada sala com a gente prá gente fazer esse trabalho e enquanto a gente tava com eles aqui ensaiando (.) juntando o pessoal prá fazer a apresentação a gente ficou em débito lá dentro lá prá apresentar por que não deu e acabou prejudicado aí o

nosso avaliador não viu a nossa apresentação como um todo viu um pedaço de um pedaço de outro a gente teve que ir lá e falar rapidinho falar uma coisa rapidinho que eu acho que num-não deu prá avaliar o que a gente sabia num deu prá mostrar o que a gente sabia do projeto e voltou prá fazer

Kf: foi o que eu falei ficou desorganizado

Vm: Mais é como a Keila falou é: a escola é boa o ensino bom todo mundo sabe (.) não é à toa que está entre as dez melhores escolas do GDF é uma escola boa mais (1) tem algumas coisas que ela deixa a desejar

Carla começa dizendo que o dia-a-dia na escola é bom, ao que Diana concorda dizendo é bom por que eles têm um bom relacionamento com todo mundo. Keila intervém chamando atenção dos colegas, para que o grupo seja sincero. Vítor que antes tinha concordado com Carla e Diana refaz seu posicionamento e passa a seguir a fala de Keila.

Keila valoriza a organização da escola em alguns aspectos como, por exemplo a cobrança do uniforme, pela manutenção da disciplina dos alunos, e quanto aos professores que considera serem realmente muito bons. Mas em outras situações pensa que a escola é muito desorganizada. Cita o exemplo do Festival de Música que havia ocorrido recentemente. Explica que esse festival aconteceu com uma hora e meia, quase duas horas de atraso por falta de organização e por falta de seguir o cronograma estabelecido.

O outro fato citado por Vítor foi a culminância do Projeto Saúde e Vida⁶⁰. Segundo ele, algumas turmas ficaram prejudicadas pela falta de planejamento e organização do evento, pois enquanto havia turmas apresentando no pátio, outras estavam apresentando o trabalho e sendo avaliadas dentro de sala. Assim, não havia público adequado para assistir e avaliar as apresentações que ocorreram no pátio. Diana lembra que isso ocorreu por que a atividade que poderia ser feita em dois dias foi realizada em apenas um dia. Assim toda a atividade foi colocada em uma manhã sábado, quando poderia ter sido organizada na sexta e no sábado. Vítor também conta que sua turma ficou prejudicada, pois o trabalho em sala, do qual eles deveriam ter participado ocorreu enquanto eles ajudavam na organização e ensaio das apresentações que ocorreriam no pátio. Desta forma, eles não puderam mostrar o que realmente sabiam e o que tinham aprendido com a pesquisa.

A sugestão deles, quando tiveram oportunidade de participar suas impressões com os professores, foi de que o evento fosse dividido em duas partes, onde as

⁶⁰ O nome do Projeto foi modificado para preservar a identidade da escola.

apresentações realizadas em sala de aula fossem feitas no primeiro dia, provavelmente na sexta-feira, e as apresentações no pátio aconteceriam no sábado. Assim, o grupo acredita que os professores teriam melhores condições de avaliar os trabalhos de cada turma, e ninguém seria prejudicado.

Ao serem questionados sobre as contribuições da escola na formação dos alunos, os jovens do Grupo *Sempre Juntos* falam sobre os professores que vão deixar marcas positivas em suas vidas. E os professores que são mais comentados são aqueles que exigem mais dos alunos, não por serem professores maus, mas por acreditarem que eles podem fazer melhor. E principalmente, por que esses professores têm diálogo com os alunos, então se constrói uma relação de confiança. A seguir Vítor expõe a sua percepção sobre o assunto.

Vm: pra mim acho que foi o: que eu levo mais é você acreditar em si você acreditar mais em você mesmo porque quantas vezes a gente já pegou um trabalho pra fazer (.) e o professor o A. mesmo que é o professor o nosso professor de filosofia e sociologia ele falava pra a gente (.) não vocês são capazes de fazer melhor do que isso e a gente fazia tudo aquilo de novo e a gente via que a gente conseguia fazer (.) dentro daquilo que ele esperava da gente a gente às vezes ultrapassava aquilo que ele esperava da gente (.) agora tem professores que não você ele fala assim você faz um trabalho medíocre um trabalho podre (.) ele não fala nada como se você mesmo reconheceu (.) vamos supor (.) lembrei de um trabalho ontem à noite tô lá no msn facebook lembrei ontem à noite fiz uma um trabalho assim daquele jeito (.) você chega o professor pega e te dá aquela nota assim (.) aí você pensa pá se eu faço isso aqui pô com todo professor vai ser assim (.) mas não então o professor o A. eu acho que pra mim eu acho que foi o professor mais importante do Ensino médio foi o A. (.) que ele sempre me incentivou a fazer aquilo que eu não esperava que eu dava conta de fazer (.) que eu olhava assim eu falava não eu não dou conta (.) quantas vezes eu já pensei eu não vou fazer aquilo que eu não dou conta (.) e ele falava não você vai dar conta (.) você faz isso e isso e ele dava o rumo pra a gente seguir (.) ele não pegava a gente assim pela mão e levava ele dava o rumo e falava agora você vai (.) ele falava agora você vai fazer desse jeito eu acho que isso foi importante

Vítor conta que a contribuição mais importante da escola foi o aprendizado em acreditar na sua própria capacidade de fazer tudo bem feito e a coragem de se superar sempre. Ele conta que o professor da matéria de sociologia e filosofia de sua escola, sempre espera muito deles, e não aceita pouco. Esse professor incentiva e orienta os alunos a acreditarem que são capazes de conseguir o que querem, e mostra quais os passos eles devem seguir para alcançar seus objetivos. Vítor relata que às vezes eles realizam um trabalho mal feito, na última hora e o professor não só aceita, como dá boa nota quando o próprio aluno sabe que não merece. Segundo ele, isso faz com que o aluno passe a ter essa atitude com outros professores, e começa a não se dedicar.

Essa fala de Vítor demonstra a importância que o professor pode ter na vida do aluno, principalmente quando o professor tem a postura e consciência de ser um profissional da área de educação. Um fato que é um diferencial no caso específico deste professor é que ele é morador da região onde a escola se encontra há mais de uma década. Então ele participa ativamente da vida cotidiana do lugar e é conhecido dos alunos fora do ambiente escolar.

Em seguida, foi questionado sobre o que eles aprenderam na escola, que teria sido utilizado no ambiente de trabalho. Primeiramente a resposta mais espontânea foi o aprendizado social que a escola proporciona, depois, com a intervenção da pesquisadora, surgiram elaborações a respeito do conteúdo.

- Y : bom vocês utilizaram no ambiente de trabalho algo que foi aprendido aqui na escola
- Jm: a amizade
- Vm: é
- Jm: o trabalho em grupo
- Vm: a convivência em si (.) vamo supor que na escola tem uma tem uma discussão né (1) vamo supor uma discussão aí tá a pessoa fica (1) aqui e:: vai conviver todo dia com a pessoa vai ficar sem se falar vai ter hora que você vai chegar e falar com ela no serviço é desse jeito você chega lá (.) tá brigou discutiu com uma pessoa num dia você chega no outro vai ter que ver ela do mesmo jeito (.) então não adianta você você sabendo que você vai precisar dela (.) prá fazer alguma coisa vai ficar com raiva dela igual na escola a gente vamo supor
- Cf: você e a Keila é (.) só vivem brigando @.@
- Vm: é (1) nós quatro aqui sempre o grupo de trabalho (.) é os quatro assim aí vai chega um dia de um trabalho (.) o professor passa um trabalho (.) como é que eu vou chegar e (2) enfim então acho que isso a gente aprende na escola esse negócio de (.) você sabe:r lidar com essas coisas não é uma briguinha qualquer coisa besta que você vai deixar de falar com a pessoa (.) acho que entra isso aí (.) que eu aprendi prá levar
- Jm: () (do professor você vai ter que respeitar seu chefe né)
- Vm: não
- Kf, Cf e Df: @1@
- Vm: mas não é assim também não (2) tem uns chefe aí que é abusado (.) tem uns chefe que: na escola você não vê tanto isso como ele falou agora eu lembrei na escola o professor não vai falar (baixaria) com você ele vai te tratar (1) bem no seu serviço não (.) meu chefe tem um chefe meu que me tratava assim(.) ah como eu sou seu gerente (.) ele falava comigo do jeito que ele queria (.) e eu acho que isso não é muito certo
- Cf: eu mando em você
- Vm: é (.) eu mando em você você faz o que eu quero (.) isso não tá certo (.) que como eu não ia ter respeito eu não respeito uma cara desse que fala assim comigo então
- Y: a respeito da de conteúdo teve algo que usaram mais no trabalho
- Vm: só matemática
- Cf: @.@
- Y: matemática
- Vm: é
- Jm: () (e a língua né você vai falar um português bem falado)

Vm: mas lá onde eu trabalhava eram só pessoas que tinham o ensino fundamental ninguém sabia falar não
Kf e Cf: @1@
Jm: mas tu era da área ad-administrativa tu ia digitar
Vm: o word corrige
Kf e Cf: @1@

João elege a amizade e o trabalho em grupo como as situações mais importantes que eles aprenderam na escola e que poderá ser utilizado no ambiente de trabalho. Vítor completa que se trata da convivência em si. Assim como na escola a pessoa não pode se deixar levar por pequenas brigas, e por isso parar de falar com alguém. Sempre um está precisando do outro.

João volta a falar e traz à tona o assunto sobre o respeito à hierarquia, pois da mesma forma que se respeita o professor, eles vão ter de respeitar o chefe. Vítor interfere mais uma vez falando sobre a experiência que teve com o abuso de autoridade de um ex-gerente. O qual dizia que Vítor teria de fazer o que ele mandasse simplesmente por que era ele o chefe, e se dirigia ao jovem como queria. Vítor diz que não respeitaria alguém que não demonstra respeito por ele.

O objetivo da pergunta foi conhecer a percepção dos jovens sobre a ligação da escola com o mercado de trabalho, inclusive no sentido do que é ensinado pela escola, os conteúdos. Essa ligação não foi percebida logo de imediato. O fato dos jovens omitirem essa resposta por desconhecimento ou por inexistência é um dado importante, pois revela que não há, na percepção deles, esse elo esperado. Foi necessária a intervenção da pesquisadora para confirmar a omissão do assunto. E assim mesmo, os jovens relataram que usaram matemática e português, sendo que esta última não se faz tão imprescindível, pois as pessoas de sua convivência não sabem mesmo falar muito bem, e ao digitar, o programa “word” exibe a autocorreção.

Mais uma vez, a escola é valorizada por aquilo que proporciona indiretamente aos jovens, a convivência e aprendizado social, e não pelo fato sobre o qual ainda paira a sua existência, a transmissão de conhecimento e oportunização do aprendizado sistematizado. Convivência e aprendizado social são habilidades que não precisam necessariamente de um espaço e tempo controlado e programado, como é a natureza da escola. Tampouco a transmissão de conhecimento e o aprendizado é exclusividade desta instituição, neste século XXI.

A pergunta seguinte foi objetiva no sentido de perguntar o que a escola deveria ensinar que os ajudaria no ingresso ao mercado de trabalho.

- Y: Na opinião de vocês o que a escola deve-deveria ensinar prá ajudar no ingresso no mundo do trabalho
- Jm: Aula de informática
- Cf: é (1) tá precisando (.) Aqui tem o Laboratório
- Jm: aqui tem o computador só falta o professor
- Jm: o uso do laboratório () importante
- Cf: eles não usa ele só usa pros uá pros crian- pros alunos da educação integral esse da informática que foi o que: (.) a primeira coisa né que os meninos falaram(.) eu acho que é porque assim é:: hoje em dia pra você conseguir um emprego se você não souber mexer em uma é se você não souber ligar um computador acho que assim a maioria dos empregos hoje em dia tá assim (.) por exemplo é a maioria dos estágios é sempre: auxiliar administrativo (.) então eles colocam você lá pra ficar no computador fazer o que precisa por exemplo fazer uma planilha faz uma planilha aí pra mim sobre os os gastos do mês por exemplo (.) igual a gente fez em matemática já é já é um conteúdo que entra nessa área de serviço aí o pessoal vai lá (.) e já faz e sabe fazer é esse uso do laboratório também que o João falou seria uma das opções eu acho que a escola poderia porque assim teve uma época que o professor (.) professor A. ele conseguiu cursos do SEBRAE pra a gente entendeu (.) eram cursos rápidos de uma semana mas assim não deixava de ser curso a gente ganhava um certifica: do (.) e assim teve de empreen- empreendedorismo do SEBRAE teve um de cozinha industrial não foi eu acho
- Cm: arrã
- Kf: teve outro de é
- Cm: promotor de vendas
- Kf: promotor de vendas já teve vários cursos assim que
- Vm: de olho na qualidade
- Kf: de olho na qualidade já teve vários cursos assim que realmente ajudaram entendeu (.) e como foi aqui na escola já é uma área assim que você tinha. Então era aberto à comunidade (.) mas sempre vinha alunos entendeu sempre pessoas interessadas que na escola (.)então eu acho que a escola poderia disponibilizar mais cursos ou então fazer um arrumar um professor pra dar alguma aula sobre alguma coisa específica por exemplo é: num sei uma um por exemplo empreendedorismo (.) que é uma coisa que hoje em dia é (.) muito utilizado é um exemplo a escola poderia focar mais nesse uso do curso também ou então dispo- disponibilizar cursos por aí

João responde prontamente que a escola deveria proporcionar aulas de Informática. Na escola que eles estudam existe o Laboratório de Informática, mas falta um professor que possa dar aula pera o ensino médio. Atualmente, este laboratório é utilizado somente para os alunos da Educação Integral. Keila completa que hoje em dia grande parte das vagas, seja de emprego ou de estágio exige conhecimentos de informática. Ela aponta, por exemplo, que foi ensinado na aula de matemática como fazer uma planilha de gastos do mês, e esse conteúdo pode ser considerado algo a ser utilizado também no ambiente de trabalho. Outra possibilidade é a oportunização de cursos, seja na própria escola, ou mesmo fora dela. Keila cita o exemplo do professor A. que conseguiu vários cursos do SEBRAE, para os alunos realizarem na própria escola.

Também é levantada a hipótese de que a escola poderia ter um professor para dar cursos específicos como o de empreendedorismo.

Os argumentos defendidos pelos jovens são pragmáticos, pois analisam as exigências atuais das empresas que oferecem as vagas de emprego e de estágios. Informática é imprescindível para conseguir um emprego razoável. No entanto, eles não têm acesso ao laboratório de informática, que atende apenas aos alunos do ensino fundamental que participam do programa de educação integral. O conhecimento de informática que eles apresentam presume-se que seja aquele adquirido a partir do uso doméstico, e não de um uso mais contextualizado e com fins didáticos. O exemplo da planilha de gastos que foi ensinada na aula de matemática mostra como o conteúdo escolar pode ir ao encontro de conhecimentos úteis, que poderão ser aplicados no dia-a-dia, na vida fora da escola.

Além disso, os cursos extracurriculares são bastante cotados como alternativas na busca de uma melhor qualificação. Como foi dito, são cursos rápidos, aligeirados, que não garantem qualidade, sequer um aprendizado duradouro, mas como diz Keila “não deixava de ser curso”. A existência e a necessidade desses cursos atesta a baixa qualidade do ensino regular, e perpetua a conjuntura que faz com que os mesmos continuem a ser vitais.

No trecho a seguir os estudantes foram questionados sobre se eles conheciam o ProEMI, e o que eles poderiam falar sobre esse assunto.

Y: É: vocês sabem que esta escola participa de um programa do governo federal né que é o Programa Ensino Médio Inovador vocês sabem disso

?m: Sim a gente já ouviu falar

Y: É: vocês poderiam falar o que vocês sabem sobre esse assunto sobre esse programa

Kf: É:: bom desde o primeiro ano (.) que:: a direção propôs esse:: (.) chegou nessa aula e f- conversou com a gente sobre esse projeto Ensino Médio Inovador (.) eles tavam querendo (.) é meio que:: (.) é:: (1) como é que eu posso dizer

?m: conscientizar

Kf: não não é conscientizar é meio que:: (1) abrir a nossa cabeça pra pra outros meios entendeu é tipo (1) é:: (.) não ficar só preso aqui à escola tanto é que:: é:: teve a viagem a gente fez uma viagem pra Pirenópolis no primeiro ano que foi pra desco- descobrir entre aspas redescobrir as origens do:: do Planalto Central da capital (.) é: (.) falando sobre a:: (.) a missão Cruls né que foi lá em Pirenópolis (.) e aí a gente fez a- a gente viajou, a gente pesquisou fez umas pesquisas lá e a gente voltou (.) e aí a gente apresentou isso aqui e a gente fe- compôs músicas relacionada a isso (.) e a gente apresentou nas áreas lá de baixo que: que é: na mesa (.) nos pontos (.) é:: (2) como é que fala (1) nos ponto- num é (1) ,nos pontos mais conhecidos aqui da da dali de baixo. (.) já no segundo ano o projeto do-=-eu deu mais uma enfraquecida porque não teve a viagem assim não foi (.) voltado pra pra lugares de fora foi mais fechado aqui. em si

?m: mais na vila⁶¹

Kf: no C. (.) foi mais fechado pra cá foi uma pesquisa que a gente fez relacionado aqui ao C. (.) é: sobre: (.) ori:gens (.) é: produçã:o (.) é: empre:go (.) alimentação esse tipo de (.) esse tipo de coisa relacionado só a aqui (.) no C. e esse ano teve o projeto saúde e vida que foi que relacionou tudo fechou tudo (.) perguntando pra ti pra vc o que é qualidade de vida (.) foi uma apresentação assim (.) que (.) motiv- f- foi a escola inteira não foi só o ensino médio motivou de quinta a terceiro ano (2) que foi o que pegou mais (2)

Jm: é a diferença que ela falou que o primeiro pro segundo e o terceiro ano (1) o primeiro que foi dito pela direção que o primeiro teve a viagem por causa da verba (.) que o governo tinha mandado uma verba muito boa no primeiro ano (.) já no segundo não teve essa verba (.) e no terceiro como tinha entrado mais escolas (.) pra: pra Ensino Médio Inovador, a verba já veio menor veio pela quantidade de aluno. (1) e: e assim (.) o: projeto Ensino Médio Inovador mostrou pra gente também abriu muito a nossa mente (.) porque desde o primeiro ano a gente luta por um parque ambiental lá em baixo (1) porque: nossa apresentação a gente até foi na mesa (1) foi na ponte JK (.) e:

?f: na ponte JK

Vm: na mesa JK

Jm: na mesa JK e vimos que: (.) tava tipo: (3)

Kf: degradando o pessoal

Jm: é isso

Kf: eles eles (.) querem o lugar mas eles não cuidam

Jm: cuidam

Kf: entendeu (.) por exemplo eu fui lá:

Jm: então tem muita gente que desce lá faz trilha destróem e tal (.) e não tinha ninguém lutando por isso tinha até alguém querendo invadir pra construir lotes (2) e nisso tem um professor que ele é:: (3)

Kf: ele é praticamen- ele é::

Vm: ele é filho do-de pioneiro daqui

Kf: ele é é pioneiro daqui

Vm: ele ()

Kf: ele luta pelo é por esse (.) pelo C. em si desde 1995 há 17 anos ele tá nessa luta e aí co:m (.) a entrada do ensino médio inovador (.) ele me- ele se (.) ele meio que abriu a cabeça da gente em si entendeu (.) tipo cara o que é que a gente tá fazendo a gente tá destruindo um lugar que é nosso (.) que a gente devia tá cuidando (.) e aí entrou nessa luta com o professor entendeu então foi muito mais gente em si (.) o projeto meio que abriu a cabeça das pessoas assim então tipo o C quase inteiro metade do C foi tá mobilizado contra esse negócio lá de baixo contra essa criação de lo:te (.) e aí o pessoal faz mutirão pra limpar lá em baixo inclusive a gente tá marcando um pra mesa porque eu fui lá (1) terça-feira e: tinha latinha de cerveja sujeira lá (.) ainda e tinha a sujeira da chuva que é normal porque ((grito)) né mato (.) mas é isso que a gente tem que tem que cuidar tem que procurar (1) é: igual o João falou (.) a gente já tentou esse negócio do do parque (.) na: já entrou com um recurso no: no Ministério Público e em vários órgãos lá e: (.) é isso a gente tá nessa luta aí engajou nessa luta com o professor e tá aí até hoje

Os alunos do CE-B já tinham ouvido falar do ProEMI, pois a diretora da escola já havia conversado com eles sobre o Programa e sobre o que seria realizado na escola com a participação no mesmo.

⁶¹ O nome do local foi suprimido para preservar a identidade da escola.

Segundo Keila, o objetivo da direção da escola é que a “cabeça” dos alunos pudesse se abrir para novas descobertas e não ficasse restrita ao local que eles vivem. Por isso foi organizada uma viagem para Pirenópolis, com o intuito de redescobrir as origens do Planalto Central, com o foco na Missão Cruls. Foi feita no local da viagem, uma pesquisa de campo, que no retorno os alunos tiveram oportunidade de apresentar os resultados da pesquisa, e outras produções artísticas, para a comunidade escolar, não só na vila em si, mas em outros locais da região.

No segundo ano, os jovens relatam que o projeto ficou mais restrito, e segundo o entendimento que tiveram com a direção da escola, isso aconteceu devido a uma restrição na verba recebida pela escola. Então o projeto foi mais direcionado para a comunidade que eles habitam: suas origens, produção, geração de empregos, e sobre a qualidade de vida e proteção ambiental da região.

Desta forma, os alunos fazem a avaliação de que o Programa Ensino Médio Inovador proporcionou a eles, uma nova visão de mundo, e um relacionamento mais sistêmico com o local que vivem. Permitiu que eles se engajassem de forma mais direta na luta pela preservação ambiental da região e pela criação de um parque ecológico além do tombamento de um local específico, do qual eles gostam muito e que é uma procura constante e rotineira de fruição e lazer.

Para que o objetivo da preservação ambiental fosse alcançado, os alunos citam a presença marcante de um dos professores da escola, que é filho de pioneiros da região e luta por essas causas há mais de uma década.

Na sequência, o questionamento foi sobre como eles percebem a atuação do Programa na rotina escolar e se houve alguma mudança na aprendizagem e no desempenho deles.

Y: Como vocês percebem a atuação desse programa na vida escolar e na rotina de vocês (.) é:: por exemplo houve algum tipo de mudança no aprendizado no desempenho de vocês

Vm: Eu acho que (.) pelo menos o que eu posso falar por mim sim porque (.) é: (.) abriu a nossa mente assim de uma certa forma de que antigamente a gente (.) nós mesmos podíamos dizer (.) eu mesmo ia lá na mesa tal (.) fazia uma coisa deixava uma bagunça deixava lá (.) hoje não hoje eu já vou lá já tô com=com o que eu aprendi aqui do primeiro ano ao terceiro eu já tenho a responsabilidade de ir ta:l se tiver uma coisa errada ir fazer=fazer alguma coisa pra mudar aquilo (.) e na escola eu acho que mudou pela: pela por um negócio assim como a gente (.) se empenhava nesse projeto acho que todos os professores viam que a gente tava (.) se empenhando e era uma motivação a mais pra a gente conseguir a nota pra a gente passa:r (.) pra a gente conseguir porque no primeiro ano que a gente fez se eu não me engano a nossa escola f- f- é nosso projeto foi

?f: ficou

Vm: ficou entre os três melhores né e foi apresentado numa convenção lá em São Paulo

?f: exatamente

Vm: que foi um alun- foi um aluno da nossa sala que era do primeiro

?f: o D. S. e a Z. que era do segundo ano

Vm: era do segundo (.) e (.) isso foi uma coisa assim que pra a gente a gente não esperava que: uma coisa que o professor colocou lá na (.) colocou assim abriu a nossa mente e colocou que a gente tinha que fazer alguma coisa pelo C. que era uma coisa que é nossa que não não é deles não na verdade não é nossa é de quem vai vir agora como a gente tá mora- mora aqui a gente tem que cuidar preservar (.) e foi uma coisa que abriu a nossa mente e a gente viu que=aqu- que aquilo era importante e foi uma motivação a mais pra a gente estudar

Kf: e também foi uma dinâmica né de aula porque assim a maioria das pessoas eles dão uma aula é sempre igual a aula é sempre igual o professor chega dá matéria explica (.) prova

Vm: e eu acho que

Kf: e foi uma dinâmica de aula que foi tipo muito legal porque assim (.) a gente tem esses eventos entre aspas na e- na escola sobre sobre fauna flora sobre o que o que for que eles proporem pra gente de qualidade de vida e já é uma maneira a mais de pensar de: até de conseguir nota como ele falou (.) que foi o que os professores viram que a gente tava bastante empenhado e eles decidiram fazer (.) é: esses eventos ao longo do ano

Jm: o que ajudou também foi mais: também junto na amizade porque como foi um negócio mais fechado na turma focado na turma (.) os alunos começaram a se misturar mais nisso foram crescendo mais pela amizade (.) e pelo projeto

Vm: e como a Keila falou acho que foi no segundo ano que a gente pegou as cidades não foi

Kf: foi

Vm: as cidades satélites (.) foi uma coisa assim muito interessante que a gente pegava e saía vamos supor (.) a gente vem pra escola o professor não hoje a gente vai fazer uma pesquisa de campo (.) juntava um grupo ali e ia na cidade fazia a pesquisa lá com as pessoas perguntava (.) foi uma coisa assim bem interessante que a gente (.) uma coisa que a gente não sabia (.) vamos supor Águas Lindas Vicente Pires esses lugares (.) a gente descobriu coisa que a gente nem imaginava da cidade coisa que depois a gente teve que abordar pra é pro pra escola toda foi bem interessante (.) eu gostei

Vítor relata que os estudos realizados na escola, principalmente aqueles que tiveram o apoio do Programa Ensino Médio Inovador, surtiram efeito no seu comportamento e dos colegas, pois “abriu a nossa mente”. Antes ele ia aos locais de nascente da região, e deixava sujeira e bagunça por lá. Agora a sua postura é de preservação e de conscientização das pessoas, além da disposição para a mudança e para resolver os problemas que aparecem. Na escola, a mudança veio quando os professores reconheceram o empenho dos alunos nos projetos, e o quanto eles estavam se esforçando para alcançar a nota que queriam. Assim, os próprios alunos se sentiram motivados para continuarem estudando. Um exemplo claro dos frutos colhidos com esse projeto foi a escolha da escola como um dos três melhores do Distrito Federal, o qual proporcionou a dois alunos que viajassem para São Paulo com o objetivo de apresentarem o projeto em um evento nacional.

Keila aponta que também houve mudança na dinâmica das aulas, pois antes elas eram sempre iguais, com os professores ensinando o conteúdo, explicando e aplicando provas. A partir do Programa as aulas ficaram mais interessantes e “legais”. Os trabalhos na escola sempre terminam em uma culminância que é um evento envolvendo toda a escola. E os alunos gostam bastante desses eventos, também pelo fato de que muitas vezes são apresentados para a comunidade em geral, não apenas para os alunos. Esses projetos também desenvolveram nos alunos a disposição para a união e trabalho em equipe. Com isso eles estreitaram mais seus laços de amizade.

Vítor lembra que no segundo ano, o trabalho foi feita na forma de pesquisa de campo, nas cidades satélites e região do entorno, como Águas Lindas e Vicente Pires. Eles iam até essas cidades, entrevistavam as pessoas, e assim puderam descobrir várias coisas interessantes sobre a cidade, que eles nem imaginavam. E depois eles apresentavam o resultado das pesquisas para a escola toda.

O Grupo Sempre Juntos revela mais uma vez a perspectiva do ensino médio como uma expectativa do futuro. Até a entrada do ensino médio a escola é vista como algo desafiador por que é necessário estudar a cada ano um pouco mais, no entanto, ela ainda representa um espaço lúdico. Na chegada ao ensino médio, o peso da responsabilidade pela escolha de uma profissão recai sobre os jovens, que sentem esta pressão gradativamente do primeiro ao terceiro ano. No terceiro ano a responsabilidade aumenta junto com as cobranças, e os alunos passam a ter de se esforçar para não perder o foco do momento presente, ao mesmo tempo em que resolvem sobre o futuro. O lúdico ficou fora dos muros da escola há muito tempo e é visitado de vez em quando, apenas nos momentos de lazer.

Também é evidente a dinâmica e a necessidade, nesse grupo, de estar junto com os amigos. No primeiro momento, as alternativas são eleitas baseadas nas escolhas e na opinião do grupo. Isto é demonstrado quando Vítor fala que quando chega ao terceiro ano, são por meio dos diálogos com os amigos que eles constroem as suas opções, e dentre elas está a de fazerem o vestibular na mesma instituição para continuarem estudando próximos.

Também surge na discussão o tema do primeiro emprego. A busca por esse recurso nesta época da vida dos jovens é bastante comum, especialmente entre os alunos de escola pública e que nem sempre podem contar com o recurso financeiro dos pais. Aqui o primeiro emprego é eleito como mais um fator que os faz desenvolver uma atitude de mais seriedade em relação à escola, pois geralmente, os empregadores,

principalmente quando se trata de estágio remunerado, cobram que os alunos tenham boas notas.

Percebe-se que mais uma vez o significado da escola é construído, não pelo o que ela representa em si, pelo acesso ao conhecimento sistematizado. Ela é importante na vida dos jovens pelo o que ela proporciona de forma subjetiva, ou seja, pelo convívio com os amigos, a manutenção cotidiana do grupo, e por ser a ponte que os levará ao mundo adulto.

A fala dos jovens do Grupo Sempre Juntos revela a possibilidade de mudança de comportamento por meio da construção do conhecimento. Por exemplo, o desenvolvimento de uma consciência ambiental e o envolvimento com a comunidade e seus problemas. Assim percebe-se que a escola está integrada na comunidade, que as atividades realizadas dentro dela são compartilhadas, tanto com os alunos de todas as séries, como com os moradores da região. Então o problema que acontece na escola é da comunidade, bem como o contrário, o problema da comunidade pode ser pensado e a sua solução buscada a partir da ação dos estudantes.

Desta forma, pode-se fortalecer nos jovens a atitude de protagonismo juvenil, que é um dos pilares do Programa Ensino Médio Inovador. Para que este objetivo fosse alcançado, foi essencial o estímulo recíproco entre professores e alunos. Vítor relata que a mudança de atitude dos alunos em relação a estudo aconteceu quando os professores valorizaram o empenho dos estudantes, e estes passaram a se sentirem cada vez mais confiantes e estimulados. Construída em uma base consistente, a mudança de comportamento torna-se duradoura, passa a integrar a personalidade e fazer parte do rol de valores e crenças que ordenam as escolhas individuais e coletivas. Assim, amplia-se a visão de mundo dos jovens que estudam na escola e das gerações futuras.

O próximo questionamento foi sobre suas experiências de trabalho. Este tópico revelou as vivências dos jovens em trabalhos formais, informais e na condição de estágio remunerado. Revela o desafio que se apresenta ao ter que trabalhar e estudar e a situação de ter que fazer a escolha entre continuar estudando ou trabalhar. Vítor, João e Diana relatam experiências com o mercado de trabalho. Keila e Carla nunca trabalharam, mas acompanharam os amigos em suas jornadas e por isso estão sempre completando as falas uns dos outros.

Y: vocês já tiveram alguma experiência de trabalho ou estágio com carteira assinada
Jm: já eu já

- Kf: eu não
- Y: vocês poderiam falar (.) um pouco sobre como fo:i ou está sendo essa experiência
- Vm: é prá mim (.) foi uma experiência boa eu não vou falar que foi ruim por que foi boa (.) por que a-ali eu aprendi como é u:m trabalho em equipe (.) vamo supor assim por que ali cada uma precisava do outro né (.) uma coisa que eu não sabia que eu cheguei (.) eu pensava não vou começar trabalhar vou chegar vou fazer meu serviço (.) e vou (.) vou ficar na minha e v-vou embora e cabô (.) mas a gen- com o passar do tempo eu fui vendo que não é isso (.) precisa de uma convivência (.) como na escola (.) você precisa de amigos você precisa de uma convivência bem l-legal prá=pro lugar ser agradável no serviço é a mesma coisa (.) uma coisa que eu pensava que prá mim ia ser (.) eu falei não (.) vou trabalhar termino meu horário e volto e cabô (.) prá mim era isso (.) não (.) tinha as amizades ali conversava combinava de sair (.) a mesma coisa da escola e: prá mim não foi mu:ito bom assim o que deixou a desejar esse serviço meu foi que eles não me: vamos supor assim: (.) às vezes me atrapalhava na escola por que eu ligava falava (.) tal preciso tal dia prá (.) ficar na escola fazendo um trabalho é: eles não me liberavam (.) algumas vezes sim me liberavam (.) não vô falar que foram todas (.) mas teve um dia que não me liberaram (.) e: foi prá mim eu peguei e: falei não se for desse jeito eu não quero (.) e pedi prá sair (.) por que tá chegou a me atrapalhar ao ponto de me atrapalhar foi isso
- Y: é alguém mais
- Jm: é o meu foi igual também por que: graças a esse primeiro emprego que eu tive (.) eu vim prá essa escola (.) por que eles pediram uma escola de manhã (.) aí como eu arrumei aqui né (.) foi o primeiro emprego (.) foi bom né (.) era sempre mais cobrado (.) também na escola (.) por que eles cobravam muito o boletim (.) e tinha que te:r (.) ali: (.) setenta por cento de aproveitamento e não podia ter mu-muitas faltas então era: mais ligado à escola (.) como ele falou se precisava de tá na escola eles deixavam (era só) assim
- Y: mas era estágio
- Jm: era estágio
- Y: o seu também era estágio
- Vm: o meu e:ra: programa menor aprendiz (.) com carteira assinada
- Y: E:: houve outros trabalhos bicos alguma coisa que vocês já fizeram
- Vm: oxi bico um bocado aí
- Kf e Cf: @.@
- Y: e como é que foi
- Vm: Ah: (.) era mais fácil né: perto de casa saía dava tempo de-
- Kf e Cf: ()
- Vm: Trabalh- trabalhava numa fábrica ali com um cara aí mexia co::m como é que eu posso falar
- Kf: @produção de@
- Vm: é produção (.) ele tipo assim ele comprava uma coisa e: a gente pegava e colocava na embalagem dele prá ele vender (.) a: gente fazia assim
- Y: era o que verdura alguma coisa assim
- Vm: e::ra: casta:nha: (.) amendoi:m (.) co:co ralado essas coisas (.) é prá mim foi bom que foi ali (.) começou ali meu primeiro emprego (.) assim vamos dizer que comecei a trabalhar quando tava no primeiro ano trabalhava a tarde e tal depois que eu consegui esse (1) que durou do ano passado até (.) °o final desse ano° ((@.@)) a Diana que trabalhou aí
- Df: É eu trabalhei na mercearia () ali embaixo na padaria
- Cf: @era bom né@
- Y: como é que foi
- Df: Á: foi bom mais assim (.) eu saí mais por que: eu trabalha:va de (.)uma e meia às oito (.) e trabalhava feria:do trabalhei natal ano novo e isso

- prejudicou muito meus estudos (.) aí meu pai resolveu me tirar por causa disso (.) lá ele falava eu falava assim eu preciso sair prá fazer trabalho ele liberava (.) mas tipo no domingo que eu trabalhava até meio dia (.) eu teria que trabalhar até as quatro da tarde até as cinco
- Cf: tinha que trabalhar o dia todo
- Y: por que ele te liberou antes
- Df: por que ele liberou (.) e aí se eu pedisse prá trocar a folga ele não trocava ele d- prá ele prejudicaria os outros (.) aí eu tive que sair por causa disso (.) por que isso tava me prejudicando na escola
- Y: mais alguém
- Cf: nunca trabalhei não

Vítor foi o primeiro a responder esse questionamento. Trabalhou no programa Menor Aprendiz. Fica em dúvida sobre o que dizer, mas prefere relatar primeiro as experiências positivas. Diz que aprendeu como trabalhar em equipe, pois percebeu que o trabalho de um sempre dependia de outros. Ele pensava que ao começar a trabalhar não iria se envolver afetivamente com as pessoas do trabalho, mas não foi isso que aconteceu. Compara a convivência no trabalho com a experiência que teve na escola, com seus amigos. Assim sendo, procurava construir um ambiente agradável, combinava de sair com os colegas do trabalho depois do expediente, etc. O que considera negativo foi a dificuldade que teve para conciliar com os estudos, pois não era sempre que conseguia liberação do serviço para realizar as tarefas da escola. E chegando à conclusão de que o trabalho estava prejudicando seus estudos, ele escolheu parar de trabalhar e priorizar a escola.

João conta que teve uma experiência parecida, mas considera que foi bom, pois foi por causa desse primeiro emprego que ele veio estudar no CE-B, já que a exigência era de que ele estudasse pela manhã. João percebeu que a cobrança é muito maior quando se faz estágio, os empregadores reclamam bastante pelo bom aproveitamento na escola, pela assiduidade. É necessário ter notas acima de sete pontos e setenta por cento de presenças.

Vítor também relata alguns bicos que fez, e diz que foram muitos. Considera que esse serviço foi mais fácil, já que era perto de sua casa. Ele trabalhou em uma empresa de empacotamento de produtos. Ele gostou de trabalhar lá, considera que foi bom por ser o primeiro emprego. Não foi possível perceber qual dos dois trabalhos veio primeiro, mas supõe-se que o estágio no Programa Menor Aprendiz tenha sido anterior ao trabalho da fábrica, pois esse programa atende jovens antes dos dezesseis anos.

Em seguida, é a vez de Diana contar sua experiência de trabalho. Ela atendia na padaria de uma mercearia na mesma localidade em que moram. Conta que trabalhava

muito, a carga horária era extensa, em média sete horas por dia, inclusive aos finais de semana. Quando ela pedia dispensa para fazer algum trabalho da escola, seu patrão liberava, mas ela era obrigada a compensar as horas não trabalhadas, no domingo. E quando pedia para trocar a folga, o mesmo a impedia alegando que não seria justo com os outros funcionários. Diana e seu pai perceberam que o trabalho estava prejudicando seus estudos, então ele resolveu que ela sairia do trabalho e ficaria apenas estudando.

Apenas Vítor, João e Diana tiveram experiências de trabalho sejam estágios, trabalho formal ou informal. Vítor relata sua experiência no Programa Menor Aprendiz, que é estágio, mas teve sua carteira assinada. Essa oportunidade lhe trouxe a vivência da situação de trabalho, como por exemplo, depender do serviço executado por outra pessoa para enfim poder completar o seu próprio. Essa solidariedade social também é encontrada no ambiente escolar, e em vários momentos, Vítor compara suas vivências do trabalho com o que experimenta na escola. Este trabalho agregou para Vítor uma perspectiva diferente e ampliada da vida. Assim essa visão de mundo diferenciada é trazida para as situações cotidianas com as quais ele já estava habituado, e as reconstrói em outro patamar de compreensão. Desta forma, é que se acredita que as experiências de trabalho “protegido”, como são as situações dos estágios remunerados para alunos de ensino médio podem trazer engrandecimento e maturidade para os jovens.

Outro exemplo foi o de João, que também relatou sua experiência em um estágio remunerado. Ele observou que a cobrança em relação ao seu aproveitamento acadêmico tornou-se mais rigoroso depois que ele começou a trabalhar. Seus empregadores exigiam boas notas e presença nas aulas como condição para a continuidade no estágio. No entanto, ele considera que isso foi um fator positivo. Há situações em que jovens que anteriormente apresentavam algum tipo de dificuldade na escola, seja comportamental, ou mesmo pedagógico, conseguem resolver essas questões quando começam a trabalhar ou estagiar. Acredita-se que, por ocasião do enfrentamento realizado entre uma perspectiva de vida rotineira, ao qual o jovem esteja devidamente habituado, e uma nova disposição de realidade proporcionada pela situação de trabalho, em que ele se percebe uma pessoa útil e valorizada (inclusive financeiramente), é possível criar uma nova motivação para os estudos, que devidamente estimulada pode vir a ser fator diferencial e se tornar permanente na vida dos jovens.

Diana relata uma situação de trabalho formal, em um comércio local. Sua fala demonstra a exploração de mão-de-obra pouco qualificada, com muitas horas de

trabalho e poucos benefícios. Ela conta com o apoio da família e teve a oportunidade de escolher entre estudar ou trabalhar, assim como Vítor.

Esses três jovens contam sobre o desafio que é a conciliação entre escola e trabalho. Essa dicotomia marca a entrada do jovem no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo em que para conseguir um emprego, há sempre exigências de experiência prévia, a melhor escolarização também é valorizada. Então o jovem estudante fica no meio do caminho, indeciso sobre qual é o melhor opção a escolher: estudar para continuar se qualificando, ou trabalhar para adquirir experiência e quem sabe a tão desejável independência financeira. Da mesma forma, apreende-se que essas duas categorias sociais, a escola e o trabalho não estão preparadas para coexistirem de forma harmônica, nem sequer receber o jovem atual, que quer e necessita vivenciar as duas ao mesmo tempo.

O questionamento seguinte foi sobre a colaboração da escola para conseguir um emprego e para manter-se empregado. O objetivo desta pergunta foi conhecer as percepções dos alunos sobre a relação entre escola e trabalho e verificar se os alunos percebem o papel da escola nesse processo. A percepção que os mesmos apresentam sobre a categoria trabalho é a do emprego que eles podem conseguir no momento presente, a do estágio, principalmente. Desta forma, a discussão ateu-se em quais maneiras a escola deveria empregar para selecionar os alunos para as vagas de trabalho ou de estágio.

- Y: é:: vocês acham que a escola deveria ajudar no processo (.) prá conseguir um emprego ou manter-se nele
- Vm: mas a escola ajuda
- Cf: ajuda
- Kf: sí:m
- Y: Como que a escola ajuda
- Kf: ela por exemplo (1) digamos que seleciona os alunos com as melhores notas entendeu e desempenho escolar e: eles encaminham para uma entrevista de emprego ou para um emprego já propriamente dito(.) e aí como foi o caso da N. né (.) a gente tinha uma colega de turma ela e:ra uma ótima aluna excelente aluna
- Vm: melhor aluna
- Kf: e aí a: a diretora chegou conversou com ela perguntou se ela se ela queria se ela tava precisando de emprego ela falou que sim eu não sei ond- cê sabe onde que é
- Jm: onde ela tá trabalhando? No ministério
- Kf: é conseguiu prá ela no ministério é o caso ah não ()
- Vm: mas eu acho que (.) o ruim(.) é-é disso é que (.) os melhores alunos (.) vamos supor os melhores alunos (.) mas não é só eles que precisam (.) que querem eu acho que dev- que deveria ser assim vam-vamo (.) fazer uma seletiva (.) vamo pegar ali os alunos da sala vam-vamo falar vamo supor tip- vamo aplicar uma prova (.) quem se sair bem sai por que aí ia ser justo (.) por que aí vamo supor que a Keila é melhor do que eu (.) a melhor nota

- do que eu claro (.) eu pego e tô lá a L. chega (.) a L. chega e fala (.) Keila tal (.) e fala prá ela (.) eu vou falar por que ela não falou comigo como se eu fosse (.) e ela tivesse me desprezando (.) não tinha que ser justo
- Kf: tem alguns princípios que tem até na Constituição
- Vm: não tem que ser justo
- Kf: não mais é (.) tanto é que prá concurso público (.) eles não escolhem ah (.) quero você e você e você (.) não eles fazem uma prova (2) pega assim muita gente (.) e os melhores os-os que tem os melhores resultados são os que são selecionados (.) e: eu acho que devia ser assim igual ele falou
- Vm: um-uma vez só d-do tempo que eu tô aqui nessa escola uma vez só que eu vi foi que eles pegaram as vag- vamos supor vagas de estágio (.) é: imprimiram um cartaz e colaram ali (.) prá todos os alunos (.) aberto prá todo mundo (.) e quem se interessasse ia lá pegava o número ligava e marcava=marcava a entrevista (.) isso eu achei certo agora isso aí de ah vamo pegar os melhores alunos (.) não (.) como teve o igual foi o projeto também do professor aí (.) que foi na feira de ciências eles fizeram do mesmo jeito (.) geral da turma aí queria assim (.) p-pegar o projeto também mas não
- Kf: vamo:: priorizar o primeiro ano
- Vm: foi por que eram nove alunos ia pegar três de cada: assim sala do ensino médio
- Kf: e também te:m (.) o professor de química ele trabalha (.) °entre aspas° com um fórum que é:: o fórum da Fiocruz que é: assim engloba várias pessoas do Distrito Federa:l (.) do Brasil (.) tem gente da França de vários lugares assim eles sempre deixam uma vaga por exemplo são quinze pessoas (.) cinco por turma (.) cinco do primeiro ano do segundo e do terceiro esse ano o que aconteceu eles priorizaram o primeiro ano (.) por que chegou agora no ensino médio (.) deixaram duas vagas pro: do terceiro ano e três pro segundo (.) então assim eles levaram dez pessoas do primeiro ano foi uma coisa que eu não achei justa assim priorizar primeiro ano (.) coisa que eu não achei justa assim (.) por que não priorizou também o terceiro que tá saindo agora da escola como um incentivo assim entre aspas (.) prá continuar (1) isso eu achei errado

A primeira resposta do grupo é de que realmente a escola os ajuda a conseguir um emprego. Ela ajuda quando divulga as vagas de emprego ou de estágio para os alunos. A primeira experiência lembrada pelo grupo foi a de uma colega que foi escolhida pela diretora por ser a melhor aluna da turma. Desta forma, ela conseguiu um estágio “no” ministério.

Mesmo tendo afirmado que a escola ajuda, Vítor questiona a forma como o processo de seleção é realizado pela escola. Diz que é injusto oferecer as vagas somente para os alunos que a direção julga serem os melhores, sem dar nenhum tipo de oportunidade para os outros alunos. Na opinião dele, deveria ser realizada uma seletiva, nos moldes de um concurso público, onde todos poderiam participar igualmente, e quem conseguisse a maior nota teria prioridade sobre a(s) vaga(s) de emprego disponível(is). Vítor relata que houve apenas uma vez desde que ele estuda nesta escola que ele viu acontecer algo relacionado a esse assunto, e que ele considerou justo: a direção disponibilizou em um cartaz, o anúncio com vagas de estágio e os alunos que se interessavam buscavam o telefone e marcavam a entrevista.

Eles também contam que houve uma situação ligada ao projeto do professor de química que participa do Fórum de Ciência e Sociedade promovido pela Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. A cada ano a escola é convidada a participar deste Fórum com a participação dos alunos do ensino médio. Anteriormente a quantidade de alunos contemplados era a mesma para cada série, e da última vez que esse projeto foi executado, os alunos do primeiro ano foram priorizados, sobrando poucas vagas para os alunos das outras séries. O argumento ouvido por eles foi de que os alunos do primeiro ano estão chegando ao ensino médio e precisam ser incentivados, mas eles se sentiram injustiçados, pois os alunos do terceiro ano também mereciam participar como uma motivação para continuarem estudando.

A relação que o grupo estabelece entre a escola e o mundo do trabalho acontece em um nível imediato. Ou seja, quando perguntados como a escola pode ajudar na entrada e permanência deles no mundo do trabalho, as respostas são a respeito de um trabalho que eles podem vir a exercer no momento presente. Afinal, essa é a realidade de trabalho que eles conhecem. Não há indício de uma ligação entre as duas categorias em uma projeção futura, sobre o trabalho que vão exercer no futuro. Assim, à escola é atribuída a função de agenciamento e mediação com as empresas que oferecem as vagas. E esse intermédio ocorre em dois momentos distintos: entre os alunos e a escola, e entre a escola e as empresas. O questionamento suscitado sobre o método utilizado pela escola para a seleção dos alunos a serem contemplados com as vagas de emprego, leva à reflexão sobre a noção de justiça. A primeira elaboração de justiça construída por eles está ligada diretamente à concepção de igualdade no ponto de partida. Este julgamento é simplista, mas muito comum. O ponto de partida reivindicado pelo grupo é a situação que eles se encontram no momento presente, e no ambiente da escola. Assim são desconsiderados outros fatores como a vida escolar pregressa que influencia no patamar de aprendizado e conhecimento de cada aluno, além das condições sociais, familiares e econômicas que cada um vivencia. A lógica utilizada pelo grupo é a mesma dos concursos públicos. Assim como nessa situação, não vence simplesmente o melhor, ou quem precisa mais. Vencerá aquele que está mais preparado, ou o que estudou mais. Transpondo para a discussão da escola, os melhores alunos continuarão sendo favorecidos da mesma forma, só que o ponto de partida ilusoriamente é o mesmo para todos. O método da divulgação das vagas em um cartaz retira da escola o encargo da seleção, e o coloca na empresa ou órgão que está oferecendo a vaga. Assim o ponto de

partida se torna disperso, e entra em jogo a motivação inicial de cada um em busca da sua oportunidade.

6.3. Escola, trabalho e ProEMI em perspectiva comparada

Cada um dos Grupos de Discussão vivenciam projetos diferentes em suas escolas. O Grupo *Trilhas e Rumos* composto por alunos do CE-A, vivenciam o projeto Passagens, que consiste em um estudo aprofundado do patrimônio histórico e cultural, de cunho material e imaterial do Planalto Central. Pelo Projeto Político Pedagógico da escola pode-se perceber que este projeto alterou sua forma ao longo dos anos, mas não sua essência. Ao contrário, houve ampliação do mesmo, com os recursos do ProEMI, o que possibilitou a participação de um número maior de alunos para a caminhada.

O Grupo *Sempre Juntos*, composto por alunos do CE-B, vivenciam o projeto Saúde e Vida, que consiste na análise e busca de soluções de qualidade de vida e preservação do ambiente na comunidade em que a escola está localizada. Este projeto iniciou com a ideia do encontro com as origens do Distrito Federal. Com este objetivo foi planejada uma viagem à cidade de Pirenópolis, onde os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma pesquisa de campo e posteriormente apresentar os resultados à comunidade escolar. Segundo o relato dos alunos, a verba designada ao CE-B foi reduzida, e optou-se por simplificar o projeto voltando-o mais para a análise e crítica da qualidade de vida local.

A percepção que os jovens do Grupo *Trilhas e Rumos* apresentam da escola é a de que a escola é um espaço de desenvolvimento de autocontrole, pois é necessário fazer algo que nem sempre se quer fazer. A escola é o motor propulsor que leva o indivíduo a adquirir um comportamento regulado e disciplinado, adequando-o à vida em sociedade de forma a ser útil e ter “sucesso”. É a forma usada para atingir esse objetivo é a ameaça e a cobrança. É comum os jovens agirem por causa dela, não pelo sentido da ação em si. Por exemplo, é comum os alunos relatarem que estudam para conseguirem notas e, portanto, se livrarem das broncas, seja dos professores ou dos pais. O Estudo como forma de aquisição de conhecimento não é valorizado por si próprio. Neste momento de suas vidas a cobrança torna a vida mais fácil, pois uma autorregulação demandaria um esforço maior, além de depender apenas do próprio indivíduo. Tanto é que dizem que vão sentir falta de alguém dizendo para eles irem fazer o dever. Eles

sabem que a cobrança da escola é grande, mas reconhecem que a cobrança do “mundo lá fora” é bem maior.

O Grupo *Sempre Juntos* apresenta uma percepção da escola diferenciada para cada nível. A escola no nível inicial, ou seja, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental é visto como um espaço de fruição e brincadeiras, onde tudo é novidade, e é legítimo viver somente seu momento de criança. Na passagem para as séries finais do Ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, os alunos ainda sentem certa tranquilidade, mas já desponta a necessidade de se estudar um pouco mais. Na transição para o ensino médio surgem grandes desafios, pois além dessa mudança de foco, de método de ensino e de aprendizagem, os estudantes se encontram em plena euforia da adolescência, com todos os questionamentos que esta fase traz à tona. E embora seja um momento delicado, inclusive a nível social, pois a primeira série do ensino médio detém os maiores índices de reprovação e evasão deste nível, não há uma preocupação visível para que seja desfeito o nó existente na passagem entre os dois níveis. O ensino médio está mais voltado para o ensino superior, do que para acolher os adolescentes que chegam do ensino fundamental.

A trajetória escolar dos dois Grupos é irregular, pois apresentam relatos de mudanças de escola. Essa irregularidade é maior no Grupo *Trilhas e Rumos*, onde os alunos se conheceram a partir do ensino médio. No Grupo *Sempre Juntos*, embora os alunos relatem mudanças de escola, apenas um deles chegou no CE-B no ensino médio, os outros foram matriculados ao longo do ensino fundamental, portanto apresentam um período maior de convivência.

Tanto o Grupo *Trilhas e Rumos*, quanto o Grupo *Sempre Juntos* apresentam perda de interesse ou foco nos estudos ao longo de sua trajetória escolar. Esse fato revela a falta de atendimento às necessidades específicas em cada nível de ensino. Ao se aproximar do final da educação básica, a escola perde gradativamente a característica de aprendizado lúdico, ativo e integralizado para aconchegar as necessidades do mercado trabalhista servil.

Igualmente nos dois Grupos de Discussão a preocupação com o nível superior e com o mercado de trabalho é visível. Os jovens não só se preocupam em ter condições de acesso a este nível através do vestibular/ Enem/ PAS – Unb, como se afligem pela necessidade da escolha de qual curso pretendem estudar. Escolher um curso superior envolve muitos fatores decisivos, pois não se trata apenas do curso em si. Envolve a escolha de uma profissão a ser exercida, talvez por toda a vida, além da incerteza do

mercado de trabalho. Relatam a pressão existente, tanto da família e da sociedade em geral, como da própria escola.

A respeito do ProEMI as percepções dos dois Grupos são divergentes. O Grupo *Trilhas e Rumos* não conhece o Programa. Apenas deduzem o que possa vir a ser a partir do nome “Ensino Médio Inovador”, e não demonstram perceber a dimensão que o Programa apresenta em sua escola, quanto mais a nível nacional. De certa forma, o fato do CE-A ser uma escola que atende apenas ensino médio contribui para a visão restrita dos alunos sobre o assunto, pois os mesmos foram matriculados na escola no primeiro ano de execução do ProEMI, em 2010. Além disso, o Projeto Passagens ao qual eles dão mais ênfase, já fazia parte do Projeto Político Pedagógico da escola. Assim sendo os jovens do Grupo *Trilhas e Rumos* não têm elementos para construir uma visão ampliada e que possibilite a comparação de antes e depois em relação ao Programa.

No entanto, o Grupo *Sempre Juntos* apresenta um percurso mais longo na mesma escola. Eles já estudavam nesta escola quando ela foi contemplada com a participação no ProEMI. Mesmo no ensino fundamental, conviviam cotidianamente com os alunos do Ensino Médio e puderam perceber as mudanças. Pela questão da carga horária, os mesmos professores que dão aula no ensino fundamental também lecionam no ensino médio. Além disso, esta escola já tem uma cultura de aproximação com a comunidade escolar e com os alunos. Exemplo disso é a participação da comunidade na elaboração do Projeto Político Pedagógico e a fala dos alunos contando que a Diretora veio conversar com eles sobre o Programa. Portanto, embora sem perceber a dimensão a nível nacional, em um nível restrito os alunos demonstram perceber que há algo para além da direção da escola que orchestra a atuação do Programa. Exemplo disso é a consciência de que as mudanças ocorridas no andamento do Projeto Saúde e Vida foram consequências das mudanças nas bases financeiras do Programa.

Cada Grupo apresenta representações diferenciadas sobre os projetos desenvolvidos nas respectivas escolas e as consequências que estes acarretam para suas vidas pessoais. O Grupo *Trilhas e Rumos* não demonstra grandes transformações de comportamento ou mesmo conhecimentos agregados a partir do Projeto Passagens, o qual foi analisado mais detalhadamente pela fala dos estudantes.

O projeto principal do CE-B apresentou uma mudança de foco significativa de um ano para outro. No segundo ano de participação da escola no ProEMI, a escola priorizou as demandas da comunidade local. É sobre esta segunda fase do projeto que o

Grupo *Sempre Juntos* apresenta suas impressões. O resultado mais evidente do projeto foi a mudança de comportamento gerada nos alunos a respeito da preservação ambiental da região, e na atitude de protagonizar a mudança que eles querem construir nas suas vidas. Como consequência tem-se a incorporação do conhecimento formando um hábito rotineiro na vida dos jovens.

Os dois grupos têm a mesma percepção da ligação entre a escola e o mercado de trabalho, ou seja, a escola deve agir como agenciadora e mediadora na relação com as empresas que demandam os jovens para as vagas de estágio ou emprego. Essa compreensão ocorre ao nível do microcosmo vivenciado pelos jovens e firmado nas experiências laborais imediatas. Assim sendo, a análise a respeito da contribuição da escola para conseguir um emprego e manter-se nele diz respeito ao emprego que é possível exercer agora, enquanto estão cursando o ensino médio.

Ainda sobre a ligação entre escola e mercado de trabalho, os dois grupos observam a dificuldade e quase impossibilidade de se exercer os dois papéis com qualidade, o papel de estudante e de trabalhador. No Grupo *Trilhas e Rumos* somente Jorge persiste nas duas atividades, os outros demonstraram que já houve essa intenção, mas desanimam quando averiguam a carga horária de trabalho. As experiências de trabalho e/ou estágio foram mais amplas e duradouras no Grupo *Sempre Juntos*, mas os desafios são os mesmos. Isso demonstra uma falta de ajuste de convivência e flexibilidade nas duas categorias sociais (educação e trabalho), pois por exemplo, mesmo em um programa oficial de iniciação profissional (Programa Menor Aprendiz), existiu dificuldade de conciliação das duas atividades, por parte do jovem, que preferiu abandonar o estágio e continuar estudando.

No que diz respeito ao sentido do conteúdo ensinado na escola na construção de um conhecimento elaborado e útil para as experiências cotidianas e/ou profissionais fora desta instituição, percebe-se nos dois grupos a situação de omissão ou desconhecimento sobre o assunto. Houve duas situações em que os conteúdos foram citados pela possibilidade de uso fora da escola. Jorge, do Grupo *Trilhas e Rumos*, reconhece que usa os conteúdos de matemática e física em seu trabalho. E no Grupo *Sempre Juntos*, é citado um conteúdo de matemática que poderia ser usado no ambiente de trabalho. A disciplina de português também é citada como sendo importante, e de uso constante, por exemplo, na redação de documentos. No entanto, a interferência da tecnologia nesta situação é nítida, pois retira dos alunos a oportunidade de se autocorrigirem e aprenderem com o erro. Assim percebe-se a quase inexistência da percepção dos jovens

a respeito dos sentidos da escola e dos conteúdos ensinados, como aplicação prática em suas vidas.

Ainda sobre as contribuições que a escola promove em suas vidas pessoais, os dois Grupos concordam que é necessária uma atitude proativa diante das situações da vida. Quando o debate girou em torno da oportunidade de vagas para emprego e estágio, as iniciativas da escola em divulgá-las por meio de murais, onde parte da iniciativa do aluno para ir em busca de uma vaga, foi considerada o meio mais justo de se fazer a seleção. Os dois Grupos sabem que no mercado de trabalho, a pessoa que será mais valorizada será aquela que “corre atrás”, que é determinada.

7. Juventudes do Distrito Federal e seus projetos de futuro.

Este tópico analisa a fala dos jovens sobre juventude, a entrada no mercado de trabalho e como se projetam em relação ao futuro.

Os objetivos traçados para esta etapa foram conhecer como e que elementos contribuem para a escolha do curso e da universidade ou faculdade, ou mesmo de escola técnica; conhecer as percepções dos/as jovens sobre a perspectiva de futuro que têm a partir das suas experiências sociais.

7.1. Grupo Trilhas e Rumos: *as pessoas tem um potencial do caramba*

No trecho a seguir a pesquisadora faz uma pergunta sobre a continuidade dos estudos depois do ensino médio. Excetuando-se Alisson, todos pretendem cursar ensino superior assim que terminarem o ensino médio.

- Y: É:: (2) vocês pretendem continuar estudando depois de concluir o ensino médio
- Am: Eu não
- Ef: Com certeza (.) Ué você não
- Am: Não (.) Eu quero estudar mas de uma forma indireta entendeu por que eu quero: (.) ser militar(.) mas eu pretendo estudar lá dentro(.) é: prá mim não me tornar um: não me tornar um qualquer lá dentro(.) por que prá servir lá dentro no exército você tem que estudar fazer prova e tal prá passar em concurso é muito valorizado muito né (.) o concursado né. Mas... eu pretendo estudar mas não muito assim (.) eu quero mais servir do que estudar ma:s se prá mim ser alguém lá dentro é preciso estudar (1) então eu tenho que estudar
- Ef: Eu quero (.) com certeza
- Jm: o quê
- Am e Ef: Continuar estudando
- Jm: Estudar o quê
- Ef: Estudar o quê (.) (você quer saber o que eu quero estudar)
- Jm: Á: eu só tô perguntando
- Ef: Eu quero fazer Relações Internacionais
- Jm: Á: só (.) Massa você quer seguir
- Ef: (é diplomacia)
- Am: ()
- Ef, Am, e Jm: (@)
- Ef: é bom (.) não duvide
- Jm: Não duvide de ninguém
- Am e Ef: Não duvide
- Jm: As pessoas tem um potencial do caramba
- Am: Impossível é uma palavra muito grande que gente pequena usa prá tentar te oprimir
- Jm: Não (.) mentira impossível é uma questão de visão (.) assim como o bem e o mal
- Am: Não: (.) Isso é do Chorão véi
- Ef: quem é chorão
- Jm: Você não tá confundindo com o Cherão=Oi ((rapidamente, cortando a fala))
Continuando @.@

- Af: Ã:: (.) eu quero (.) continuar estudando quando terminar o ensino médio eu queria fazer medicina veterinária
- Jm: Minha tia é veterinária sabia (.) Eu já te falei isso umas três vezes
- Af: Já(.) umas trocentas vezes
- Am: Enfim
- Ef: Jorge
- Jm: É: eu quero continuar si:m pá (.) Tipo a área que eu tenho muita afinidade pá é: (1) desenvolvi-me:nto: na questão de informática e: tipo eu queria fazer engenharia de redes e: comunica- é: ciência da comput- ciência da computação mas eu não sou muito bem co:m com exatas: e pá: então tipo prá eu pelo menos ganhar o=o presente ou futuro no caso seria (.) é: eu vou fazer psicologia que eu me apaixonei pela minha (.) pela: depois que eu comecei a fazer é: a minha última psicóloga agora (.) que eu tô tendo terapia tipo: eu quero fazer psicologia e depois o Mestrado em psicanálise e:
- Ef: °Eita poxa°
- Am: ,que isso, não vai ter vida não (.) vai terminar tudo isso com 50 anos
- Jm: Não: véi é: quatro anos de psicologia e mais dois de: de: psicanálise (.) e depois: aí: eu abro meu consultório e pá: e trabalho (.) como (.) fotógrafo também que (.) no caso no futuro apesar de que: eu tiro uma boa grana (.) que fotógrafo hoje em dia(.) é bom (.) é bem valorizado e: tipo vai continuar como hobby
- Ef: Você assusta (.) você vai dar dignóstico (.) as pessoas vão sair do seu consultório (não voltam mais)
- Jm: é: vai chegar aquele cara querendo conselhos e tudo e aí vai passar (o Jorge) cheio de tatuagem (.) de camiseta do Pink Floyd(.) cabeludo então fala aí mano.
- Todos: @2@
- Af: falta só o óculos e um cachimbozinho assim
- Am: até imagino os conselhos que ele vai dar...
- Jm: (interpretando) Pô minha namorada me deixou (.) Pô cara vixi(.) escuta essa música aqui meu pa:i um dia eu acabei com a minha namorada e pá (.) e aí tipo ele chegou assim (.) pô então escuta essa música aqui Trust do Megadeth aí: a música é:
- Ef: °que horror°
- Jm: nós mentimos um ao outro e: tudo isso tornou (.) uma droga e: ela chega prá mim e fala (.) ê: vamos ser amigos eu sorrio (.) e falo prá ela (.) com certeza mais uma mentira que passou em vão(.) E tipo (.) meu pai é... ?caraca véi?
- Todos: @2@
- Ef: Que loco hein
- Jm: meu pai é um amor de pessoa
- Am: só a morte prá te ajudar agora
- Ef: Jorge se você for psicólogo eu não vou me consultar com você
- Jm: Por quê
- Ef: @.@ Só prá constar
- Jm: Eu sou tão legal
- Ef: eu vou sair de lá @ pirada @ mas enfim

Alisson começa a resposta afirmando que não quer continuar estudando. Diante do estranhamento de Érica, ele explica que não vai fazer vestibular agora, por que quer seguir carreira militar, mas que vai continuar estudando da mesma forma, pois para evoluir e “não se tornar um qualquer lá dentro” do exército, é necessário estudar e fazer concursos internos.

Érica afirma que com certeza quer continuar estudando. Jorge se interessa em saber o que a colega quer estudar, ela responde que quer fazer o curso de Relações Internacionais, pois pretende seguir a carreira diplomática. Eles discutem sobre o potencial de realização que cada um tem. Alisson cita o verso de uma música que diz “impossível é uma palavra muito grande que gente pequena usa para tentar te oprimir”. Jorge argumenta que impossível é apenas uma questão de visão, assim como a percepção sobre o bem e o mal.

Jorge tem um jeito linguístico quando quer encerrar o assunto ou mesmo quando quer fazer graça, para que os outros riam. Ele fala rápido e depois interrompe a frase de repente, e em seguida pede para continuar a entrevista. Neste momento essa brincadeira parece uma afronta à argumentação de Alisson, que fica impossibilitado de responder.

Em seguida, Alice diz que gostaria de fazer a faculdade de Medicina Veterinária. Jorge intervém contando que sua tia exerce essa profissão, depois se dá conta que já contou isso à Alice, pelo menos umas três vezes. Alice exagera dizendo que ele já contou isso muito mais vezes.

Então Jorge é convidado por Érica para contar o que pretende fazer depois de terminar o ensino médio. Ele começa dizendo que tem muita afinidade com a área de informática, talvez fizesse o curso de engenharia de redes, ou ciência da computação, mas que não gosta muito das disciplinas da área de exatas. Então, ele está propenso a cursar psicologia. Ele se apaixonou pela profissão, depois de começar a fazer terapia com a última psicóloga pela qual foi atendido. Assim sendo, pensa em fazer a graduação em psicologia e o mestrado em psicanálise. Os colegas se assustam, pois acham que é muito estudo. Alisson diz que Jorge não terá vida e que vai terminar tudo isso com cinquenta anos de idade. Jorge explica que não, pois são apenas quatro anos de graduação e mais dois anos de mestrado. Depois dessas etapas Jorge pretende abrir seu consultório, e continuar fotografando, já que um bom fotógrafo é muito valorizado no mercado de trabalho, e ele já ganha um bom dinheiro fazendo isso agora. Após abrir seu consultório, a fotografia vai continuar sendo um hobby para ele.

Érica diz que Jorge vai assustar seus pacientes, que ele vai dar o diagnóstico e os mesmos não vão voltar mais. Jorge brinca com essa percepção da colega e diz que a pessoa vai chegar para a consulta e ele vai aparecer cabeludo, com tatuagem e falando gíria com os pacientes. Alice fala que só faltam os óculos e um cachimbo, provavelmente fazendo alusão a Sigmund Freud.

Em meio a risadas, os jovens imaginam a cena de uma consulta com Jorge sendo o psicólogo. Alisson diz que até imagina os conselhos que ele vai dar a seus pacientes. Jorge simula a postura de um paciente chegando a ele e contando que havia sido abandonado pela namorada, ao que ele apenas colocaria uma música de rock para o paciente se consolar. Em seguida Jorge conta que um dia ele tinha terminado com uma namorada, e que seu pai o chamou e fez exatamente isso: colocou uma música de uma banda de “rock pesado” e cuja letra fala sobre o término de um relacionamento. Os colegas acham que essa atitude do pai de Jorge é muito diferente do que qualquer outro pai faria. Érica diz que se Jorge se tornar mesmo um psicólogo, ela com certeza não irá se consultar com ele, pois vai ficar em situação pior do que a inicial.

O próximo tópico apresenta uma pergunta sobre como os jovens imaginam que serão suas vidas daqui a cinco anos. O objetivo deste questionamento é perceber como são as projeções de futuro que eles apresentam, quais são suas perspectivas e sonhos. Neste ponto da entrevista os jovens já estavam bem à vontade e já não mantinham a dinâmica de fala que foi naturalmente estabelecida. Aqui as falas já parecem com uma conversa casual entre amigos, eles já se permitem intervir nas falas uns dos outros, fazerem brincadeiras e comentários pessoais.

- Y: Como vocês pensam que será o futuro de vocês (.) como vocês imaginam que será a vida de vocês daqui a cincoanos
- Am: Ah, eu vou estar no exército servindo
- Ef e Jm: @3@
- Jm: @continua@
- Am: Só isso. @ Eu vou tá no Exército (.) Eu me vejo assim s-se não der certo na carreira militar (.) eu vou seguir na carreira de engenharia civil (.) que é um outro campo que eu tô interessado
- Jm: E se não der certo os dois
- Am: Eu vou ser vagabundo.
- Todos: @1@
- ?f: (de beber)
- Am: Vou viver só na Igreja mesmo(.)só na glória do Senhor
- Af: Vai virar pastor.
- Ef: eu vou prá Coreia do Sul uhu-uhu:
- Am: fala mais sobre isso
- Jm: Fala mais sobre essa história.
- Ef: hmm...eu não sei mais o que dizer (.) eu só: tenho muita vontade de ir prá lá (.) Não (.) não penso e:m mo:rar (.) mas eu vou passar um bom tempo lá
- Jm: Aonde?
- Ef: Córéia do Sul.
- Am: Não é a do norte (.) que a do Norte
- Jm: Coréia do Sul (.) Coréia é legal
- Ef: Também acho(.) Amo aquele país ?U-hu u-hu? Tá parei
- Jm: Particularmente eu prefiro a Inglaterra do que qualquer outro país ma::is...
- Ef: Eu aprendi há muito (.) acho que vai fazer uns doisanos
- Am: Eu prefiro o Brasil(.) mesmo não sendo

Ef: a gostar de um país
Af: Brasil (.) bem patriota hein.
Jm: a: a-a cultura asiática é uma parada pá massa (.) tipo (.)e:u gosto de animes e pá: e tipo ma:is: tipo a história do país também é legal (.) mais tipo (.) tem uns costumes que eu (.) pô véi
Am: °é difícil né°
Ef: Eu acho tudo muito interessante (.) Eu fico boba.
Jm: é in-te-res-san-te(.) é interessante mais tem umas paradas que pô é: pô tipo Japão (1) a mulher nunca pode vai andar do lado do seu marido (.)nunca vai andar (.) sempre atrás
Ef: É esquisitão mesmo
Jm: Ela come depois do seu marido por que o: o jantar tem que ser servido primeiro prá ele primeiro (1) e quente (.)então é uma parada que é tipo @.@
Ef: A Coréia do Sul também tem bastantes costumes diferentes também
Jm: É: tem suas derivações assim como()
Am para Jm: Você se vê em outro país daqui a 5 anos.
Jm: E:u me vejo em outro país com certeza (.) Ma:is é:eu ainda: daqui a 5 anos não (.) Salve alguma viagem.
Am: (?) Daqui a 5 anos a gente vai tá guerreando contra eles...
Jm: ? Ih::: moleque ?
Ef e Af: @1@
Jm: **Brasil**
Am: Não sei se eu vou estar na base ou na tropa
Ef: Né
Jm: e tipo a:eu me imagino dirigindo um ()
Af: Me:u De:us
Jm: Mas (.)enfim
Ef: Ford o quê?
Af: a propaganda
Jm: igual na propaganda do ford (?) como você se imagina daqui a cinco anos
Aí aparece o cara dirigindo (?) mas enfim,
Af: °Daqui a cinco anos eu quero tá saindo da casa dos meus pais°
Jm: Pô eu me imagino:trabalha:ndo no: no meio da psicologia
Af: °Espero estar bem longe°
Jm: E como hobby a: o trabalho com a fotografia e: e aí é praticamente isso.
Ef: ô pessoa complexa você
Jm: Cara (.)eu sou uma pessoa muito complexa
Ef: Muito complexa (.)só não é mais complexa do que uma pessoa que eu conheço mas enfim.
Jm para Af: então fala aí (.) como você se imagina daqui a cinco anos
Af: Bem longe dos meus pais
Jm: Nossa Senhora
Af: Só prá começar (.) O mais longe possível até por que eles só atrapalham minha vida.
Jm: Iha: Meu Deus
Af: **assim (.) eu mudo de cidade a cada dois anos (.) O quanto isso me atrasa (.) O quanto isso acaba com a minha vida**
Ef: Ahn (.) o quê
Af: ,Eu mudo de cidade a cada dois anos,
Ef: Ah (.) tá
Am, Af e Jm: (falam ao mesmo tempo)
Jm: () sua vida e você me conheceu
Af: Nossa você é tão importante assim sério?
Am: ()
Af: Nossa senhora Com 22 anos eu espero tá tipo (.) morando sozinha (.) trabalhando já e: tipoe:m=u:m estado bem longe dos meus paisentendeu
Ef: Casada com filhos.
Af: Não (.) casada não (.)casada só lá depois dos vinte e cinco

Jm: **vinte e cinco (.)vinte e cinco (.)véi (.) Você tem que aproveitar tua vida (.) Você tem que casar com uns trinta: e cinco**
 Af: @ué:: pode ser @ (2) casar é tipo a décima prioridade da minha vida
 Am: Quando eu tiver dinheiro bastante (.) eu caso
 Jm: Eu também acho
 Ef: Quando eu terminar minha faculdade (.) eu caso
 Jm: Eu também acho que deve ser antes (.) mas tem que ser com aquela pesso:a que tipo (.) você
 Ef: E quem garante que você não vai achar ela na faculdade
 Af: E se não achar
 Jm: Bom (.) se não achar fica foda
 Jm, Efe Af:@.@
 Jm: Eu achei uma (.) eu achei uma pessoa ma:is (.) continuando
 Af e Ef: @.@

Alisson começa afirmando que espera estar servindo o exército daqui a cinco anos. Os colegas, que já estavam rindo antes, continuam rindo e Jorge pede que ele continue falando, pois aparentemente Alisson pensou que Érica e Jorge estavam rindo dele e parou de falar repentinamente. Alisson recebe a atenção do colega e continua contando que pretende seguir carreira militar e se não der certo vai seguir carreira na engenharia civil, pois é outra área em que ele está interessado. Jorge interage com o colega e pergunta o que ele fará se não der certo nos dois. Alisson responde que vai virar vagabundo, e vai viver na Igreja.

Érica conta que daqui a cinco anos espera estar na Coréia do Sul. Jorge e Alisson incentivam-na a continuar falando e ela diz que não quer morar, mas que pretende passar um bom tempo lá. Ela se empolga bastante com essa ideia e demonstra isso pelo gestual e através de sons. E enfatiza o quanto ama esse país. Depois pensa que está exagerando, e se controla.

Eles conversam animadamente sobre essa disposição a gostar de outros países. Jorge fala que particularmente, ele prefere a Inglaterra. Érica conta que há dois anos ela aprendeu a gostar de outro país. Alisson diz que gosta mais do Brasil, apesar de tudo. Alice observa que ele é bem patriota.

Jorge chama atenção para o quanto a cultura asiática é interessante, mas que tem alguns costumes que ele não consegue aceitar. Alisson pergunta a Jorge se ele se imagina em outro país daqui a cinco anos. Jorge responde que sim, mas talvez não daqui a cinco anos, exceto uma oportunidade de viagem.

Alisson acredita que daqui a cinco anos o Brasil estará guerreando contra outro país, ele fará parte dessa situação, mas não sabe se será na base ou na tropa. Os colegas riem desta fala de Alisson e se animam.

Jorge aproveita o momento de descontração para fazer alusão a uma propaganda de carro que tem o mesmo tema: como você se imagina daqui a cinco anos.

Alice afirma em voz baixa, como se estivesse falando apenas consigo mesma, que daqui a cinco anos pretende estar saindo da casa dos pais e indo morar bem longe. Jorge corta a fala de Alice e diz que daqui a cinco anos pretende estar trabalhando na área de psicologia e ainda exercendo a fotografia como um hobby. Érica argumenta que Jorge é uma pessoa muito complexa, e Jorge concorda.

Jorge se dá conta de que interrompeu o que Alice dizia e pede que fale como ela se imagina daqui a cinco anos. Alice repete enfaticamente que quer estar bem longe dos pais dela. Jorge fica impressionado com a intensidade da fala da colega. Alice reitera que isso é apenas o começo, e que quer estar bem longe, pois seus pais só atrapalham a sua vida. Ela explica que sua visão vem do fato dela ser obrigada a mudar de cidade a cada dois anos, e que isso atrasa e interrompe sua vida. Após um momento de grande interação em que todos discutem essa condição de vida de Alice, Jorge afirma que foi uma coisa boa, pois desta forma ela o conheceu.

Neste momento o tema passa a ser a possibilidade de casamento, quando e como é o momento ideal para que isso aconteça. Alice continua dizendo que com vinte e dois anos (idade que terá daqui a cinco anos) ele espera estar morando sozinha, trabalhando em um estado bem longe dos seus pais. Érica sugere que ela estará casada e com filhos. Alice a repreende dizendo que casada, não. Pois ela pretende casar apenas mais tarde, por volta dos vinte e cinco anos. Jorge se admira e chama a atenção de Alice, pois acha que vinte e cinco é pouco, que ela deveria pensar em casar a partir dos trinta ou trinta e cinco anos. Alice concorda, já que casar não é uma prioridade em sua vida. Alisson diz que pretende se casar quando tiver dinheiro suficiente para isso. Érica o fará quando terminar a faculdade. Jorge se corrige dizendo que isso tudo pode acontecer antes, mas tem que ser com a aquela pessoa certa. Érica levanta a hipótese de que ele pode encontrar essa pessoa na faculdade. Por fim, Jorge diz que já encontrou essa pessoa, mas se interrompe, dando mostras claras de que não quer falar sobre o assunto.

Os jovens do Grupo *Trilhas e Rumos* tem a perspectiva de seguir carreiras de ensino superior. Mesmo Alisson, que primeiramente quer seguir carreira militar, também pensa na possibilidade de cursar engenharia civil. Isso demonstra a valorização social que é atribuída às profissões de níveis superiores. As escolhas profissionais são pautadas por suas experiências pessoais prévias, e elaboradas juntamente com a construção dos traços de sua personalidade. Por exemplo, Érica gosta de estudar línguas

e pensa em viajar para o exterior, assim escolheu o curso de Relações Internacionais que aproveita essas habilidades. Alice tem contato cotidiano com animais, o que a leva a escolher a medicina veterinária, mas depende dos pais para resolver onde e o que vai estudar. Jorge gosta da área de informática, mas não se acha muito habilidoso nas disciplinas de exatas. Assim, está mais propenso a cursar Psicologia, a qual teve contato a partir da experiência como paciente em terapia. Ele já tem metas claras, tanto para a graduação quanto para a pós-graduação.

Na temática sobre as projeções futuras, o grupo relata suas expectativas de trabalho e seus sonhos de viagem ao exterior, morar sozinho ou com os pais, e de casamento. Sair de casa é uma elaboração apenas de Alice que tem uma experiência desagradável na família, fruto das constantes mudanças de estados. Essas mudanças lhe causaram atraso na escola, interrompe sua vida social e afetiva, e a deixa em uma situação de insegurança, já que não pode sequer escolher qual curso ou universidade poderá cursar.

A preocupação sobre casamento surge na elaboração sobre quais as condições ideais para se casar: qual a idade certa, ter dinheiro ou não, antes ou depois da faculdade, encontrar a pessoa certa. E se não encontrar a pessoa certa? Essa situação remete a uma construção tradicional, pois casar ainda é uma opção, senão uma espera consistente e, além disso, traz a concepção do amor romântico, demonstrada na expectativa de se encontrar alguém especial. Por outro lado, casamento não é mais uma opção imediata, ao contrário, o esperado é que seja adiado até se ter as condições ideais.

7.2. Grupo Sempre Juntos: *tem que ter um pensamento grande não pode ficar assim*

Neste bloco de perguntas os jovens do Grupo *Sempre Juntos* foram questionados sobre suas expectativas de estudo depois da conclusão do ensino médio. Esta entrevista foi realizada em dezembro de 2013. As aulas já estavam finalizando, portanto eles já estavam realizando as provas de vestibular e do Enem e estavam esperando a prova do PAS que iria acontecer em breve.

Y: É:: vocês pretendem continuar estudando depois de concluir o ensino médio
 Cf: sim
 Kf: todos na mesma faculdade
 Vm: sim (.) todos na mesma faculdade
 Cf: na mesma faculdade
 Todos: @2@
 Cf: Alguns na mesma sala né

- Jm: de segunda a sábado(.) se Deus quiser
- Y: então vocês pretendem fazer o vestibular estão participando do PAS
- Jm: PAS Enem vestibular
- Kf: A gente fez o (.) vô falar coletivamente (.) a gente fez o Enem (1) né foi dia (.) três quatro de novembro aí tem o PAS marcado agora pro dia dezesseis (.) e a gente fez um vestibular que foi no final de semana passado não foi (.) dia primeiro de dezembro a gente fez o vestibular e: o resultado já saiu que passamos
- Cf, Vm: que passamos
- Kf: aí começo do ano que ve:m (.) falando por mim agora (.) tem o vestibular dois mil e treze da unb (.) o primeiro que vai ter agora em janeiro acho que é em se não me engano (.) ou é em fevereiro (.) enfim
- Y: vocês foram aprovados onde
- Kf, Cf: Na: faculdade JK
- Y: mesmo curso
- Kf, Cf, Vm: Não
- Kf: elas duas pedagogia
- Vm: publicidade e propaganda eu
- Kf: e eu administração

Carla responde prontamente que todos pretendem continuar estudando, inclusive na mesma faculdade, e alguns na mesma sala. Eles fizeram uma prova de vestibular de uma faculdade particular, no final de semana anterior ao da entrevista. O resultado já tinha saído e todos foram aprovados. Diana e Carla passaram para o curso de pedagogia, Vítor vai cursar publicidade e propaganda, e Keila vai fazer o curso de administração. O curso para o qual João teria passado não foi revelado. Keila fala que, pessoalmente, pretende participar também do vestibular da Unb que se realizaria no início do ano seguinte (2013).

A disposição dos jovens para continuarem estudando juntos revela a importância do grupo para a construção da identidade pessoal e social. Esta identidade é construída durante o processo de socialização, e delinea-se pela interação entre o eu e a sociedade (HALL, 2006). Assim sendo, percebe-se a importância dos pares, do grupo, da galera, ou turma, pois é a partir do que é aceitável no/para o grupo que o indivíduo se constrói e forma sua identidade. O grupo também surge como a negação da influência do núcleo familiar e a construção da autonomia pessoal. Desta forma, a turma de amigos tem o papel de ser um apoio, uma referência nessa transição para a vida adulta e completamente autônoma. No Grupo *Sempre Juntos*, os jovens têm a pretensão de prolongar o quanto for possível este apoio, pois não tem garantia de que vai continuar por toda a vida.

No próximo trecho os jovens falam sobre suas projeções para o futuro, como eles imaginam sua vida daqui a cinco anos. O objetivo deste questionamento foi o de conhecer as percepções dos jovens sobre a perspectiva de futuro que têm, a partir das suas experiências sociais.

- Y: É: como vocês pensam que será o futuro de vocês (.) como vocês imaginam que será a vida de vocês daqui a cinco anos
- Vm: Daqui a cinco anos
- Kf: eu e João
- Jm: era o Vítor
- Kf: é que é era o Vítor (.) é agora é o Vinicius (.) a gente vai tá (.) a gente vai viajar pra Nova Iorque (.) e a gente vai alu- aí a gente vai primeiro vai ver as casas (.) aí depois ver (.) a casa que a gente gostar a gente vai na embaixada (.) pede né vê o que a gente faz e aí aumenta o visto (.) aumenta os dias de visto aí a gente compra uma casa e a gente monta (.) aí fica de férias lá entendeu (.) volta pra casa vai
- Jm: é assim
- Kf: tem que ter um pensamento grande não pode ficar assim
- Jm: assim esse foi o pensamento do primeiro ano né porque cada um (.) assim uma faculdade que a gente ia cursar ia completar a outra (.) mesmo que as meninas queria:m
- Kf: a gente queria Relações Internacionais e o dele é Engenharia Mecatrônica então assim
- Jm: então seria importante cursar isso
- Kf: então a gente falou que ia trabalhar na ONU e que ia morar nos Estados Unidos ((risos)) que é uma coisa que praticamente já passou
- Vm: mas
- Kf: foi assim (.) eu me vejo morando nos Estados Unidos daqui (.) morando não pelo menos passando férias lá
- Vm: daqui a cinco anos
- Jm: eu creio ((ruído)) que o Brasil vai tá melhor que os Estados Unidos em cinco anos
- Vm: eu não acredito nisso
- Kf: em algum lugar do mundo qualquer lugar assim passar férias ou aqui mesmo no B- no Brasil mesmo vou fazer igual ao professor no curso de direito né vê se vai pra Disney
- Jm: ou ir pra Porto Seguro porque lá é um lugar mais seguro né
- Todos: ((risos))
- Vm: daqui a cinco anos
- Kf: mas assim daqui a
- Cf: a pessoa vai tá na faculdade vai tá formada
- Df: vou estar morando no meu apartamento sozinha formada
- Cf: nós dois
- Kf: daqui a cinco anos também já espero porque
- Cf: com a sua namorada nova
- Kf: já espero tá formada já como (.) como com um emprego já fixo ao longo da faculdade conseguir um emprego que já esteja fixo assim de acordo como eu for me aperfeiçoando entre aspas no meu curso (.) me aperfeiçoando no meu emprego e assim por exemplo subir de nível igual o professor sempre falou pra a gente nã- nunca seja medíocre sempre pense mais alto você começou aqui por exemplo (.) ah eu comecei trabalhando numa empresa ganhando oitocentos reais você se aperfeiçoa naquilo que você faz (.) então seu chefe vai ver ó você tá você tá fazendo um bom trabalho quero que você suba de cargo entendeu (.) sempre subindo mais ao longo da (.) ao longo da carreira ao longo do que você sempre ao longo do que você quer fazer
- Jm: ()

- Kf: sempre almejar o ma- o mais alto até você conseguir não (.) eu quero isso eu tô estável (.) eu vou ficar assim agora vou descansar relaxar (1) pra (.) poder (.) por exemplo viajar foi o que eu falei
- Jm: até um dia você poder chegar no patamar mais alto dessa ((ruído)) empresa não como dono claro
- Kf: ((risos)) diretor só
- Jm: diretor
- Kf: quem sabe
- Jm: diretor da empresa já é um cargo que você (.) tá você começou como funcionário
- Kf: e aí isso claro que
- Jm: ser diretor já é uma conquista nossa
- Kf: claro que isso vai não é assim da noite ((estalar de dedos)) pro dia
- Jm: aí daqui a cinco anos
- Kf: amanheci
- Cf: virar gerente
- Kf: amanheci operário acordei operário
- Jm: daqui a cinco anos todo mundo se encontra novamente
- Kf: é
- Jm: todo mundo feliz quem não tiver feliz vai tá triste
- Kf: acordei op-
- ?f: cada um no seu trabalho
- ?f: ((risos)) quem não tá feliz
- Kf: da noite pro dia acordei operária
- Vm: daqui a cinco anos é muito ano
- Kf: fui dormir e acordei de novo diretora não não vai ser assim claro
- Vm: daqui a cinco anos é muitos anos
- Kf: aí tipo aí claro que demora
- Vm: em cinco anos eu quero tá formado numa universidade
- Cf: trabalhando
- Vm: depois da minha faculdade que é de publicidade eu quero fazer administração que eu quero ter o meu próprio escritório
- Jm: casado com a ()
- Vm: casar (.) comprar meu camaro
- todos: ((risos))
- Vm: é isso
- Kf: sair de casa né filho (.) daqui a um ano também
- Cf: daqui a um ano
- Jm: daqui a um ano mês que vem eu tô saindo de casa
- todos: ()
- Cf: se eu sair de casa ()
- Jm: cê sabe onde é que tão alugando
- Kf: apesar que ela vai sair da casa dela e vai pra casa da Diana
- Cf: ((risos)) é vou morar com a minha amiga né

Keila começa contando que eles imaginam um futuro em conjunto, e morando fora do Brasil, especialmente nos Estados Unidos, na cidade de New York. Elaboram uma vida em que vão conseguir um visto estendido, encontrarão emprego, alugarão uma casa e assim vão poder morar neste país. Keila justifica a construção deste pensamento, dizendo que é necessário ter um pensamento grande.

João explica que esse era o pensamento elaborado no primeiro ano, que pensavam em fazer faculdades cujos cursos se completariam. A ideia de morar nos Estados Unidos surge da vontade de trabalhar na ONU e diante do descrédito dos

colegas para sustentar a ideia original, Keila afirma que se vê morando nos Estados Unidos, ou pelo menos passando férias lá, ou em outros lugares do Brasil, ou do mundo.

Eles esperam que daqui a cinco anos já estejam graduados e independentes financeiramente, fora da casa dos pais, morando sozinhos ou com algum amigo ou amiga, e com emprego estável.

Keila esclarece que tem a expectativa de conseguir um emprego fixo, ainda enquanto estiver cursando a graduação, assim ela pretende crescer dentro da empresa, pois se ela sempre fizer o esforço de se aperfeiçoar no que faz, seu chefe reconhecerá seu empenho, e vai promovê-la. Pois acredita que sempre devemos almejar algo além, não se deve relaxar e permanecer na zona de conforto.

João completa a fala de Keila, afirmando que assim pode-se chegar ao posto mais alto da empresa, mas coloca limite ao sonho. Diz que não como dono, mas apenas como diretor. Então eles permeiam a trajetória que se pode fazer, desde um simples funcionário até se tornar um diretor, o que é considerado uma grande conquista. E sabem que isso não acontecerá de repente, que é uma construção que demanda muito esforço e tempo.

Em seguida, eles começam a medir quanto pode demorar a passar cinco anos, e começam um discurso com uma tônica realista de que cinco anos é muito tempo, mas que eles vão voltar a se encontrar. Sair da casa dos pais, o mais rápido possível, torna-se um tema de relevância, e esta possibilidade é imaginada por todos.

No início deste trecho o grupo se permitiu explorar todas as possibilidades de futuro, construindo seu mundo ideal. Ao longo da conversa, eles próprios começam a construir os limites para a sua imaginação, assim passam a fazer projeções consideradas mais próximas da realidade, como a afirmativa de que poderiam chegar ao cargo de diretor ou gerente de uma empresa, mas não como dono. Pergunta-se, por que não como dono? A interposição de que não poderiam chegar a ser dono da empresa é tão prontamente aceita pelo grupo, e especialmente pelas pessoas que participaram ativamente deste diálogo, pode-se depreender que esta negativa tenha sido ouvida em outro contexto.

O planejamento do grupo gira em torno de profissões valorizadas socialmente, sempre de nível superior, que tragam status, ganhos financeiros, possibilidades de viagens e estabilidade. Também a ideia do esforço próprio levando ao reconhecimento premiado com uma promoção de cargo, revela a concepção politicamente correta da

meritocracia, desconsiderando outros fatores que são levados em conta no ambiente corporativo.

7.3. Projetos futuros em perspectiva comparada

Nesta parte da entrevista foi possível conhecer como os jovens escolhem suas trajetórias após o término do ensino médio, e quais elementos contribuem tanto para a construção da escolha de qual curso, universidade/faculdade pretendem frequentar, bem como as demais projetos de futuro que elaboram para si. Além disso, procurou-se entender as perspectivas de futuro elaboradas pelos jovens a partir de suas experiências pessoais e sociais.

Tanto o Grupo *Trilhas e Rumos* como o Grupo *Sempre Juntos* tem suas escolhas profissionais pautadas pela possibilidade de acesso ao ensino superior. Então, se apoiam em carreiras que envolvem a graduação e pós-graduação, e que são profissões socialmente valorizadas. Apenas Alisson, do Grupo *Trilhas e Rumos*, tem a universidade como segunda alternativa em seu planejamento profissional.

No entanto, as escolhas são feitas por motivações diferenciadas. No Grupo *Trilhas e Rumos* as motivações são individuais. Cada um escolhe a carreira e o curso que pretende seguir com base em suas experiências pessoais e familiares. Ao contrário, o Grupo *Sempre Juntos* as motivações são coletivas. As escolhas são baseadas na experiência grupal, pautada pelas opiniões dos pares, suas opções iniciais foram por cursos que se complementavam, e pretendem estudar na mesma instituição.

A respeito das projeções de futuro, os sonhos e planejamentos exteriorizado pelo Grupo *Trilhas e Rumos* são limitadas e próximas da realidade. Eles ponderam as possibilidades que podem existir dentro do que seja verossímil e socialmente aceitável, analisam os prós e os contras, pensam no plano e na alternativa, caso não dê certo. O Grupo *Sempre Juntos* sonha com muito mais liberdade e imaginação solta, na primeira elaboração não cogitam as desafios que a realidade pode vir a impor. Afinal, eles sempre foram instigados e estimulados a pensarem e sonharem suas vidas em um patamar alto, pois houve pessoas que acreditavam em suas capacidades, e eles sabem que o limite está no tamanho da sua vontade de conseguir o que querem.

Neste último Grupo a percepção de comunidade é muito maior que no Grupo *Trilhas e Rumos*. Eles convivem cotidianamente, querem continuar amigos depois do término do período escolar, fazem planos de estudarem na mesma faculdade, às vezes o

mesmo curso, alguns pensam até em dividir moradia. Além disso, a preservação patrimonial e ecológica do local onde vivem é uma constante. No Grupo *Trilhas e Rumos* as percepções de si e do outro são individualizadas por exemplo, não há alusão de convivência entre eles fora da escola, excetuando-se as festas promovidas por Alice e as interações nas redes sociais. E eles não são incluídos na vida íntima ou cotidiana uns dos outros, a não ser quando Érica demonstra que conhece, ou já viu a mãe e o irmão de Alice. Este fato é consequência mesmo das características de cada escola e da região onde a escola está localizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade do ensino médio é construída com base na representação que a sociedade tem sobre a juventude. Por exemplo, é um fato notório a dificuldade que as escolas de ensino médio têm para garantir a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos adolescentes. Da mesma forma, as prioridades dos governantes, em relação ao ensino médio, tiveram, ao longo da história, um caráter de utilidade para treinamento e qualificação para o mercado de trabalho, ou ainda de exclusão, quando a prioridade era o ensino “propedêutico”.

Olhar o ensino médio na atualidade é um desafio necessário e, talvez, urgente. Vários índices sociais como desemprego, criminalidade envolvem a juventude como um todo. Por outro lado, as políticas públicas que beneficiam especificamente os jovens são incipientes e se perdem em meio a outras demandas sociais.

Nesta conjuntura a escola ainda é o espaço e o tempo de convivência juvenil. Nesse sentido, a representação que os estudantes constroem sobre a escola torna-se relevante para a recuperação da identidade desta instituição, especialmente a escola de ensino médio. O momento vivido pelos estudantes durante o ensino médio é um período de construção e descobrimento de sua própria identidade. É o momento das perguntas, dúvidas, medos, inseguranças e reafirmação constante do que se é, do que se não é, e do que se pode vir a ser. Portanto, é de extrema importância que existam os tempos e espaços específicos para a fruição deste momento, se quisermos construir uma sociedade saudável e equilibrada. Para que isto ocorra, se faz necessário também ouvir o que esse jovem tem a dizer.

Esta pesquisa se propôs fazer essa escuta dos jovens.

Sendo a juventude, e o momento específico da adolescência, como o período propício à construção da identidade pessoal, o meio social vivenciado pelos jovens é fator preponderante para a compreensão da visão de mundo dos mesmos. Os dois grupos pesquisados apresentam um contraste bastante nítido em relação ao meio social que é o palco de suas experiências sociais.

O *Grupo Trilhas e Rumos* faz parte de um meio social metropolitano, com rotina individualizada e por vezes solitária. Esse é um padrão característico da cidade de Brasília, mas também faz parte do estilo de vida moderno. O *Grupo Sempre Juntos* está inserido na modernidade, mas tem uma dinâmica social endógena, mais centrada em um microcosmo. Embora os jovens do segundo grupo demonstrem contato cotidiano com

internet, e que sabem o que acontece no mundo, o relato sobre sua rotina demonstra que seus interesses são imediatos, ligados aos amigos, ao trabalho, e à fruição do lazer em seu próprio meio social.

Para os dois grupos, as amizades constituem uma categoria chave em suas vidas, sendo confundida com a própria noção de juventude. Desta forma, não é possível ser jovem sem ter um amigo. Os amigos são considerados a melhor parte da vida.

No *Grupo Sempre Juntos* os jovens quase não falam de si próprios. Seus relatos são sempre a partir do grupo: o eu só existe por que inserido no grupo, e os vizinhos regulam a conduta dos jovens. “Tudo o que se faz aqui, todo mundo fica sabendo” (CARLA). No *Grupo Trilhas e Rumos*, os amigos são considerados irmãos, o que pode ser sintoma de uma vida solitária, com pouca identificação com a família. Os amigos representam o apoio emocional que não é preenchido na família. Neste grupo, há uma alternância entre quem apoia e quem é apoiado.

Diante das colocações desses jovens, ficam os questionamentos sobre como a instituição escolar pode contribuir para construção da identidade social, e individual? Como priorizar os tempos e espaços de fruição dessa condição juvenil que se expressa por meio do “estar com os amigos”? A escola representa mais um tempo e local de sociabilização do que de aquisição de conhecimento, então como equilibrar essa equação, de modo que a construção de um conhecimento duradouro possa ser realizado de um forma tão prazerosa, quanto é estar com os amigos?

A escola representa um ambiente protegido e seguro, apesar das cobranças, que eles sabem que são necessárias. Os jovens reconhecem que elas são importantes, principalmente quando os professores demonstram que têm essa postura, pois acreditam na capacidade que eles têm de fazer melhor, e os incentivam. É importante que a comunidade escolar tenha a percepção do papel de transitoriedade na vida dos jovens. A escola pode ser o laboratório para a vida adulta, mas enquanto instituição social tem perdido credibilidade, pois exerce esse papel de forma ameaçadora e autoritária, ao invés de acolhedora.

Segundo a perspectiva apresentada pelos próprios jovens, quando essa cobrança ocorre em uma situação de respeito mútuo, eles sentem prazer em seguir a orientação do professor e aceitam sua autoridade. A cobrança funciona como um motor externo, enquanto os jovens ainda estão formando seu motor motivacional interno. Assim, o ensino médio gradativamente representa o momento em que os jovens se percebem na

situação de adquirir responsabilidades e ensaiam a assunção das demandas da vida adulta.

Por outro lado, a ruptura entre os diversos níveis da educação básica (por exemplo, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio) causam desânimo e queda no interesse. Esta situação influencia negativamente as taxas de rendimento na primeira série do ensino médio, que detém os maiores índices de repetência e evasão. Neste sentido, questiona-se o que pode ser feito para resolver esse problema? No CE-B, escola onde estudam os jovens do *Grupo Sempre Juntos*, há concomitância de todas as séries da educação básica. No entanto, sabe-se que isso não é garantia de que haja integração entre os níveis. Será necessário talvez, a mudança de postura de toda a comunidade escolar frente a essa problemática.

O currículo e a prática pedagógica também se encontram descontextualizadas e distantes da vida dos estudantes. Esta situação leva à perda de significado e sentido a que a escola, principalmente a de ensino médio, enfrenta nos dias atuais. Como reconstruir essa identidade da escola?

Várias foram as tentativas governamentais de modernizar o currículo e torna-lo mais atrativo. Embora as mudanças curriculares sejam importantes, será necessário analisar a situação de forma mais abrangente e profunda. Uma possibilidade é a ressignificação dos temas e conteúdos ainda na formação inicial do professor, além da formação continuada, e não apenas uma ou outra.

Zygmunt Bauman, eminente sociólogo polonês em uma entrevista a Riccardo Mazzeo faz uma análise inusitada da situação educacional no mundo, relacionando-o com a concepção de mundo líquido-moderno, criada por ele próprio (BAUMAN & MAZZEO, 2013). Usando como metáfora o desenvolvimento da ciência bélica, especialmente da balística, Bauman traça o paralelo desta com o processo de ensino aprendizagem, e com as mudanças na sociedade atual. Ele argumenta que quando do uso dos mísseis balísticos, a trajetória é especificada, o ângulo e a distância são ajustados de acordo com o formato, a posição do cano e a quantidade de pólvora a ser usada. Assim sendo, este tipo de artilharia são perfeitos para o uso em guerras de posição, onde os alvos são fixos, e os mísseis são os únicos que se movimentam. (p. 19) Mas essa estratégia se torna inútil se o alvo muda de posição, às vezes mais depressa que os próprios mísseis. Assim, partiu-se para a concepção de mísseis inteligentes, que podem mudar seu percurso em pleno voo, dependendo da circunstância que se apresenta, “que identifique os movimentos de seu alvo, aprenda com eles o que for

preciso sobre direção e velocidade atuais do alvo, e, a partir da informação recolhida, consiga extrapolar o ponto em que suas trajetórias irão se cruzar” (p. 20). Esses mísseis não finalizam a coleta e o processamento da informação durante o percurso, pois enquanto o alvo estiver em movimento sua localização deve ser continuamente revista e atualizada. Ainda por esta perspectiva, Bauman afirma que os professores já foram vistos como lançadores de mísseis balísticos, quando podiam planejar e verificar o percurso de seus alunos ao longo da vida.

Mas como o próprio autor conclui, no mundo líquido-moderno que vivemos, em que tudo é efêmero e construído para não durar, um modelo de “aprendizagem por toda a vida” não se encaixa mais, e é ineficiente, pois não há uma vida toda, segura, imutável e planejada para se viver. Assim sendo, o propósito da educação é preparar esses jovens para a realidade que vão enfrentar. “Para estar preparados, eles precisam da instrução: ‘conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável’. (...) E Para ser ‘prático’, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental.” (BAUMAN & MAZZEO, 2013, p. 25)

O ProEMI vem ao encontro dessa expectativa, já que a ideia é inovar e tornar o ensino médio mais atrativo aos jovens.

O *Grupo Trilhas e Rumos* não demonstra entendimento sobre o programa. Ao serem questionados sobre esse assunto, os jovens tentam deduzir do que se trata apenas pelo nome Ensino Médio “Inovador”. Mas apresentam a concepção de que a inovação é da escola. Este grupo não faz alusão ao fato de ser um Programa do governo federal, que acolhe muitas outras escolas, nem mesmo de que a escola recebe incentivos financeiros para a execução dos projetos.

A presença do Programa na escola transparece para os estudantes dos dois grupos, apenas em sua materialização, na forma dos projetos. No *Grupo Trilhas e Rumos*, a omissão em relação ao programa enquanto política pública ocorre primeiramente por que o Projeto Passagens já existia na escola antes da chegada deles na instituição, então esses jovens foram inseridos no projeto que já estava em andamento. Em segundo lugar, há desconhecimento do programa como política pública, pois aparentemente não houve comunicação oficial da equipe gestora para os estudantes, a respeito dos trâmites por trás dos Projetos da escola.

O *Grupo Sempre Juntos* relaciona a existência dos projetos da escola com as políticas públicas, justamente por motivos opostos ao do *Grupo Trilhas e Rumos*. Estes jovens já estudavam no CE-B antes da implantação do Ensino Médio Inovador. Então

eles acompanharam como o projeto foi implantado e as mudanças ocorridas na escola foram visíveis aos seus olhos. Também contribuiu o fato da escola ser pequena, o que leva a grande proximidade entre a equipe gestora e os estudantes. Os jovens relatam que a diretora comunicou formalmente que a escola tinha sido selecionada para participar do Programa, e além disso, no ano seguinte, explicou que a viagem não seria executada, por causa da diminuição no valor da verba.

As mudanças físicas ocorridas no CE-A, do *Grupo Trilhas e Rumos* foram relatadas pela diretora em conversa sobre o programa, e na leitura do projeto político pedagógico. Mas não há menção de nenhum fato relacionado a isso na fala dos estudantes.

Embora haja envolvimento da sociedade e da comunidade escolar no Projeto Passagens, pois este tem participação de outras escolas e instituições públicas como a Universidade de Brasília, Exército, Corpo de Bombeiros, e os resultados são compartilhados em seminário e exposição fotográfica, não foi possível perceber uma transformação significativa no comportamento dos estudantes entrevistados, no *Grupo Trilhas e Rumos* (obviamente este fato conta com a limitação do tempo e do número de pessoas participantes do Grupo de Discussão).

No *Grupo Sempre Juntos*, o ProEMI é apresentado como um fator fundamental na vida dos jovens. Pelos seus relatos é possível observar uma mudança duradoura no comportamento dos mesmos. Por exemplo, como eram suas atitudes em relação à preservação ambiental do local onde moram, e como isso se transformou depois dos trabalhos no Projeto da escola. Os jovens sabem que a execução do projeto da escola tem um aparato financeiro custeado por verba pública, e até se ressentem pela descontinuidade do projeto por esse motivo. Eles apresentam, desta forma, uma percepção mais ampliada desse assunto.

No entanto, o fato dos alunos não terem uma concepção formulada sobre o Programa, não diminui seu valor. O que se pode apreender dessa situação, é que sua importância está na disponibilização de dinheiro para a escola. Com esse incentivo foi possível a execução dos projetos que construíram uma aprendizagem significativa para os jovens. Mas na verdade, eles não estão interessados em quem paga a conta. Os estudantes do *Grupo Sempre Juntos* sabem quem paga, mas falam pouco sobre isso, pois na verdade só estão pesarosos já que quando as coisas dão errado nos trâmites burocráticos acima do seu alcance de influência, são eles que perdem, que não viajam. Os jovens do *Grupo Trilhas e Rumos* não demonstram saber de onde vem o dinheiro

para a reforma da quadra de esportes, e da piscina, mas gostam de estudar numa escola que tem essas opções.

Outra condição que possivelmente distancia os jovens em relação ao ProEMI é o fato de que o projeto das duas escolas não foram partilhados com eles em sua concepção, mas foram apenas comunicados de sua existência, no caso do *Grupo Sempre Juntos*. Essa situação leva ao não pertencimento dos jovens em relação ao que acontece na escola. Como foi dito antes, os estudantes ainda são tratados como simples atores, que agem conforme o roteiro programado pelos adultos, e não como sujeito de ação que constroem sua própria realidade.

Os dois Grupos apresentam expectativas profissionais baseadas em ocupações de ensino superior. Isso revela o imaginário social sobre as carreiras que são mais valorizadas. Nenhum deles cita a possibilidade de se formar em um curso técnico. Apenas Alisson do *Grupo Trilhas e Rumos* planeja não fazer faculdade no primeiro momento. A dúvida sobre qual curso escolher paira sobre todos. Essa incerteza é comum entre todos os jovens, e normal simplesmente por que chegou a hora da escolha. No entanto, torna-se mais aguçada por ser momento da adolescência, com sua explosão de hormônios.

A Unb é a principal opção da maioria deles. No entanto, observa-se que a Universidade é uma possibilidade mais próxima e real para os jovens do *Grupo Trilhas e Rumos* do que do *Grupo Sempre Juntos*. Para os primeiros, a Unb é a primeira alternativa. Para os segundos a Unb é um sonho, que poderá ou não ser realizado mediante muito esforço. A maior chance de cursar uma faculdade vem do Enem, e por consequência, dos programas de concessão de bolsas de estudo e de financiamento de cursos de graduação em instituições privadas, como o Prouni e o Fies.

A percepção que os jovens apresentam da relação entre a escola e o mundo do trabalho é originária de suas experiências imediatas com programas de estágio e primeiro emprego. Assim, a escola adquire a função de mediadora de empregos, pois deveria organizar e desenvolver maneiras de informá-los sobre as vagas existentes.

A contribuição da escola para a vida dos jovens acontece em aspectos subjetivos não relacionados diretamente com os conteúdos curriculares. Apenas um dos jovens (Jorge, do *Grupo Trilhas e Rumos*) relacionou o conteúdo ensinado na escola com seu trabalho como fotógrafo. Os jovens do *Grupo Sempre Juntos* reconhecem que algum conhecimento de matemática, e mais especificamente de informática, são importantes para o desenvolvimento de uma função laboral. Eles brincam que português é

importante, mas não muito significativo já que o aplicativo de correção ortográfica do programa Word, corrige seus erros de redação.

Essa é uma demonstração de que os estudantes esperam da escola, como afirma Bauman, algo prático e de uso imediato. A escola de ensino médio é toda fundamentada em um devir, ou seja, na possibilidade de uso futuro do que se aprende agora, ou no passado, pois os conteúdos, as abordagens, a prática pedagógica é baseada em padrões antigos. Como argumenta esse autor, pensar em uma escola em que só é válida a aprendizagem que é realizada em um único tempo e espaço (como se somente fosse possível aprender na escola), um conteúdo que só será usado para fazer uma prova de seleção para o ensino superior (mesmo que o interesse seja por uma área completamente diferente, ou mesmo que não queira fazer uma graduação), está fadada ao fracasso, pois esse tipo de escola aprisiona, ao invés de libertar.

Por outro lado, mesmo sem dar condições, é cobrada do jovem uma atitude responsável e adulta em um momento de construção dessa personalidade. O tempo da juventude como um interstício entre a infância e a vida adulta, torna-se um momento de angústia, pois o jovem sabe o que já não é, mas ainda não afirmou o que será no futuro. Por outro lado, se esse tempo não é garantido de maneira adequada, criam-se situações em que pessoas, cronologicamente em condições de assumir os papéis da vida adulta, permanecem em uma conjuntura de eternamente jovens. (KEHL, 2004). Em outra perspectiva, observa-se a situação de jovens desfavorecidos economicamente, que tendo sua condição juvenil interdita, encontram-se na situação de lutar com muito esforço para conseguir superar essa conjuntura. E para isso precisam assumir as responsabilidades da vida adulta, escolhendo entre os caminhos que são apresentados para si (o que por vezes inclui a marginalidade como opção).

Como viabilizar a vivência da condição juvenil de forma saudável, e ao mesmo tempo iniciar os jovens nos trâmites da vida adulta? Como tornar a escola realmente eficiente no mundo moderno? O que e como deve ser ensinado? Qual é a função da escola em meio à sociedade informacional e conectada que vivemos hoje? Responder a essas questões torna-se algo urgente, para alcançar uma educação de qualidade efetiva, mesmo que seja necessário assumir a possibilidade de que a solução está fora dos muros da escola, ou de que a escola não pode solucionar tudo sozinha.

A demanda colocada pelos jovens atualmente é a de uma escola realmente pensada para atender as necessidades do seu público alvo: o jovem. Comparamos a construção desta escola, com a construção de uma escola de Educação Infantil. Do que

uma criança na faixa de idade da Educação infantil precisa? De estímulo de todos os sentidos, de espaços e tempos lúdicos, de atenção especializada, de material didático concreto que favoreça o seu momento específico de aprendizagem, etc. Por esse motivo, as escolas desse segmento geralmente são bem coloridas, com muito estímulo visual, que favoreça a imaginação. Têm tempos e espaços que estimulem o sentido da audição com músicas, da mesma forma que a aula pode ter esse recurso. Há momentos específicos para as crianças brincarem e exercerem sua condição infantil, bem como esses momentos lúdicos podem ter acompanhamento pedagógico, de forma que existam objetivos estabelecidos. Há acompanhamento especializado de outras instituições apoiadoras da escola como Conselho Tutelar, ou de uma equipe multidisciplinar como de psicopedagogos e psicólogos para atender as demandas específicas dos alunos. O material didático é todo pensado e voltado para estabelecer contato direto com o aluno, para leva-lo a um aprendizado consistente. Essas circunstâncias levam a que o aluno sinta prazer em estar na escola, bem como sinta segurança nas pessoas e no lugar.

Do mesmo modo, dever-se-ia agir para pensar a escola de ensino médio. Quais são as necessidades dos jovens nos dias atuais? A escola de ensino médio é diferente das outras em sua concepção e na forma. A diversidade de interesses e necessidades é muito maior nesse segmento. No entanto alguns itens permanecem.

A estrutura física adequada é de grande importância, principalmente por que em geral as escolas de ensino médio têm muitos alunos, por serem poucas. Então os espaços de aula, de convivência e de atividades físicas precisam de tamanhos próprios para o público adolescente. Fazem-se igualmente necessários estímulos aos sentidos, como por exemplo, painéis artísticos, grafites, momentos musicais. Da mesma forma para o desenvolvimento do protagonismo juvenil tão festejado nos documentos oficiais, especialmente o Parecer 05/11 e o ProEMI, é imprescindível não só o espaço físico, mas também a disposição para arcar com as consequências do processo que essa nova atitude envolve. Por exemplo, Protagonismo Juvenil inclui participação do sujeito jovem no planejamento da escola e nas decisões a serem tomadas. Para isso é necessário haver tempo para que os debates ocorram. Além disso, a decisão de apoiar o protagonismo juvenil deverá ser acompanhada da abertura para ouvir pontos de vistas diferentes e divergentes. Em suma, e principalmente, protagonismo se desenvolve melhor em um ambiente onde há sentimento de igualdade nas relações, mesmo naquelas que envolvem hierarquia. A hierarquia pode e deve ocorrer a nível organizacional (pois cada um é responsável pelas demandas do seu papel e função social), mas quando a

autoridade se junta à hierarquia numa relação estrita de poder, a tendência é que o protagonismo seja sufocado até deixar de existir.

O que se quer dizer com isso tudo é que, numa escola que se pretende ser para jovens, e que tem na formação de sua identidade o protagonismo juvenil como princípio, necessita de relações igualitárias no exercício do poder. Trocando em miúdos, a equipe gestora e os professores dessa escola, têm de readequar sua percepção em relação aos estudantes, não mais como atores obedientes, ou seres sem luz. Mas sim, como agentes e sujeitos do próprio destino, possuidores de sabedoria suficiente para se colocarem no mundo e o construírem de acordo com suas necessidades reais.

Retomando a discussão de Bauman sobre a educação no mundo líquido-moderno, a reformulação da escola de ensino médio em termos de protagonismo juvenil e de estrutura física adequada pode ser um caminho iluminado na construção de uma escola eficiente para os jovens atuais. Na avaliação feita neste trabalho, o ProEMI demonstra ser um bom início na idealização desta escola para jovens. No entanto, é sentido a falta de uma base legal que proteja o programa e os benefícios que ele agrega às escolas, da oscilação política que envolve os trâmites governamentais. Da mesma forma, se faz urgente a ampliação do programa, de modo a atender todas as escolas de ensino médio, até o ponto de se tornar a regra, e não mais a exceção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1932). *Manifesto dos pioneiros da educação*.
- BAUMAN, Z., & MAZZEO, R. (2013). *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BEISIEGEL, C. d. (2002). O ensino médio sob a perspectiva da educação básica. In: D. M. Zibas, *O ensino médio e reforma da educação básica* (pp. 33-45). Brasília: Plano.
- BERNARDES, A. S. (2002). A pesquisa escolar em tempos de internet. *Teias*.
- BOHNSACK, R., & WELLER, W. (2010). O método documentário na análise dos grupos de discussão. In: W. WELLER, & N. PFAFF, *Metodologias Qualitativas da pesquisa em Educação* (pp. 67-99). Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, P. (1983). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- BRASIL. (11 de Agosto de 1971). Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro gráfico.
- BRASIL. (20 de dezembro de 1996). Lei 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- BRASIL. (01 de Junho de 1998). Parecer CNE/CEB n. 15. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.
- BRASIL. (Abril de 2009). Ensino Médio Inovador - Proposta preliminar.
- BRASIL. (30 de Junho de 2009). Parecer CNE/CP n° 11/2009. *Proposta de experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio*. Brasília.
- BRASIL. (04 de maio de 2011). Parecer CNE/CEB n. 5. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.
- BRASIL. (2011). Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador. Brasília, DF.
- BRASIL. (2013). Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador. Brasília, DF.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- CASTRO, M. (2000). Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. . *São Paulo em perspectiva*, 121-128.
- CODEPLAN. (2012). *Evolução da Fecundidade no Distrito Federal entre 2000 e 2010*. Brasília - DF: CODEPLAN/NEP.
- CRISTOPHE, M. (Janeiro de 2005). *A Legislação sobre a Educação Tecnológica no quadro da Educação Profissional Brasileira*. Acesso em 16 de Abril de 2013
- DALLABRIDA, N. (mai/ago de 2009). A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, 185-191.
- DELORS, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- DISTRITO FEDERAL. (2008). Diretrizes Pedagógicas - Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF.
- FERREIRA, A. B. (2010). *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo.
- FERRETTI, C. J., & JÚNIOR, J. d. (2000). Educação Profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisa*, 43-66.
- FRIGOTTO, G. (1996). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, G. (2005). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: G. FRIGOTTO, M. CIAVATTA, & M. RAMOS, *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições* (2.ed. ed., pp. 57-82). São Paulo: Cortez.

- FRIGOTTO, G. (2010). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: G. FRIGOTTO, M. CIAVATTA, & M. RAMOS, *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições* (2.ed. ed., pp. 57-82). São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, G., & CIAVATTA, M. (abril de 2003). A educação básica no Brasil da década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, vol. 24, p. 93-130.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., & RAMOS, M. (2005). A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, 1087-1113.
- HALL, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- IBGE. (2010). *Sinopse do Censo Demográfico*. IBGE.
- JUNIOR, J. d. (setembro de 2002). Mudanças Estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. *Educação e Sociedade*, 23, 201-233.
- KEHL, M. R. (2004). A juventude como sintoma da cultura. In: R. & Novaes, *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (p. 303). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- KRAWCZYK, N. (novembro de 2003). A escola média: um espaço sem consenso. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, 169 - 202.
- KUENZER, A. (1988). *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez.
- KUENZER, A. (nov de 2007). Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? *Trab. Educ. Saúde*, 5(3), 491-508.
- KUENZER, A. Z. (Abril de 2000). Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*, 15-39.
- LIBÂNEO, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*(n. 17), 153-176.
- LOPES, A. C. (setembro de 2002). Os parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o caso da submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, pp. 386-400.
- MARX, K., & ENGELS, F. (1996). *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MOEHLECKE, S. (jan-abr de 2012). O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, 39-58.
- MORAES, M. C. (1992). Educação e Política nos Anos 30: A presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 291-321.
- NOSELLA, P. (27 de Agosto de 2009). Em busca do princípio pedagógico. São Paulo: mimeo.
- OLIVEIRA, R. d. (2009). Do FUNDEF ao FUNDEB: o processo político de formulação da Emenda Constitucional nº 53/2006. *Jornal de Políticas Educacionais*, 50-58.
- OLIVEIRA, R. T. (1997). *A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração - 1988 a 1996*. Campinas.
- RICARDO, E. C. (maio/ ago de 2010). Discussão acerca do Ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 605-628.
- ROMANELLI, O. d. (1978). *História da Educação Brasileira*. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes.
- SABBI, V. (2012). A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEPna reforma da educação profissionalizante brasileira na década de 1990. *IX ANPED SUL Seminário de pesquisa em educação da Região Sul* (pp. 1-16). Caxias do Sul: UCS.

- SABIA, C. P., & MILITÃO, S. C. (jan/jun de 2011). Ensino Médio e Educação Profissional no tempo presente: para além da dualidade escolar. *Colloquium Humanarum*, v. 8(n. 1), p. 65-70.
- SANTOS, W. L. (2007). Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *revista Brasileira de Educação*, 474-550.
- SAVIANI, D. (jan/abr de 2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 152-180.
- SENA, P. (mai/ago de 2008). A legislação do Fundeb. *Cadernos de pesquisa*, 38(134), 319 - 340.
- SILVA, M. (2002). *Intervenção e Consentimento*. São Paulo: Fapesp.
- SILVA, M. A. (jan/jun de 2005). O Consenso de Washington e a privatização na educação Brasileira. *Linhas Críticas*, pp. 255-264.
- SILVA, R. (2007). Ensino médio Integrado no Distrito Federal um diálogo entre a teoria e a prática. *Dissertação de Mestrado.Faculdade de Educação. Universidade de Brasília*. Brasília.
- SOUZA, R. (Set - Dez de 2000). Depois que Papai e Mamãe se separaram: Um relato dos filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, pp. 203 -211.
- WELLER, W. (2010). Grupos de Discussão: Aportes teóricos e metodológicos. In: W. WELLER, & N. PFAFF, *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e Prática* (pp. 54-66). Petrópolis: Vozes.
- WELLER, W. (2011). *Minha voz é tudo que eu tenho*. Belo Horizonte: UFMG.
- WELLER, W., & PFAFF, N. (2010). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ZANETTI, M. A. (3 de Setembro de 1997). *Política Educacional e LDB: Algumas Reflexões*. Acesso em 26 de Junho de 2013, disponível em IFIL - Instituto de Filosofia da Libertação: <http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>
- ZIBAS, D. (Jan-Abr de 2005). A reforma do ensino médio npos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*(n. 28), 24 - 37.
- ZIBAS, D. M. (Outubro de 2005). Refundar o ensino médio: alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos 1990. *Educação e sociedade*, 26(92), 1067 -1086.

APÊNDICE

PORTARIA No- 971, DE 9 DE OUTUBRO DE 2009

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais que lhe foram conferidas pelo inciso II do parágrafo único do artigo 87 da Constituição Federal, resolve:

Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.

Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Parágrafo único. São objetivos do Programa Ensino Médio Inovador:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos- experimentais;
- III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
- IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.
- VIII - criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores.
- IX - promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio.
- X - incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais.

Art. 3º O Programa Ensino Médio Inovador prestará apoio técnico e financeiro a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio mediante análise, seleção e aprovação de propostas, na forma de plano de trabalho, e posterior celebração de convênio, execução direta ou descentralização de recursos, na forma da legislação aplicável.

Art. 4º Poderão apresentar propostas os Estados que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto No- 6.094, de 24 de abril de 2007.

Art. 5º A Secretaria de Educação Básica coordenará a implantação, o acompanhamento, o monitoramento, a supervisão e a avaliação do Programa.

Art. 6º A Secretaria de Educação Básica expedirá normas e diretrizes, fixará critérios de operacionalização e adotará as demais providências necessárias à execução do programa de que trata esta Portaria.

Art. 7º O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, coordenará avaliação externa que acompanhará o processo de implantação e os impactos na melhoria das escolas participantes do programa.

Art. 8º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXOS**ANEXO A**

Carta aos pais

Prezados pais ou responsáveis,

Eu, Graziela Jacynto Lara, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Dr. Remi Castioni, estou realizando uma pesquisa com jovens alunos e alunas do ensino médio. A pesquisa tem como objetivo compreender e analisar a percepção de jovens do ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal sobre a transição para o mercado de trabalho.

Uma das etapas do trabalho de campo consiste na realização de grupos de discussão com os jovens para conhecer o que eles pensam sobre vestibular, futuro e outros temas relacionados à juventude. No dia XX de março de 2013 em atividade realizada, em sala de aula, com o consentimento e apoio da escola, convidamos as turmas de 3ª série para participar de grupos de discussão e alguns jovens demonstraram interesse em contribuir na referida atividade. Entre eles, o (a) seu (sua) filho(a).

Solicitamos, assim, a sua autorização para que o aluno _____ participe de um grupo de discussão no dia 1 de dezembro de 2011, quinta-feira, na escola Centro Educacional A.

Ressalte-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são absolutamente confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos alunos, ou quaisquer outros informantes.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone 8127-9060 ou pelo endereço eletrônico gj.lara@uol.com.br

Agradecemos a colaboração

Atenciosamente,

Graziela Jacynto Lara
Aluna do PPGE – Unb – Mat. 0054148

Remi Castioni
Prof. Dr. do PPGE - Unb

ANEXO B

Roteiro Guia para grupo de discussão

Relações familiares e comunitárias

- Qual a cidade em que vocês moram? Poderiam falar um pouco sobre o dia-a-dia de vocês no bairro? Como é a rotina de vocês?
- Poderiam falar um pouco sobre o que vocês costumam fazer em seus momentos de lazer?

Objetivo: conhecer como se percebem nesse espaço e se sentem pertencentes a esse lugar.

- Vocês moram com seus pais? Como é a relação com eles?
- Vocês têm irmãos? Como é a relação com eles?

Objetivo: conhecer o contexto familiar e verificar como se constituem as relações intergeracionais.

Amizades

- Vocês poderiam falar um pouco das amizades? Vocês consideram importante ter amigos?

Objetivo: Conhecer o contexto social dos alunos.

Trajatória escolar

- Vocês poderiam falar um pouco sobre a vida escolar de vocês? Como foi o percurso escolar até chegar na 3º ano do Ensino Médio?

Objetivo: promover um debate no grupo/ conhecer a vida escolar dos/as jovens, na tentativa de reconstruir essa trajetória escolar.

A escola e o ProEMI

- Vocês poderiam falar sobre como é estudar nesta escola? Poderiam falar um pouco sobre o dia-a-dia de vocês aqui?
- Vocês sabem que esta escola participa de um Programa do governo federal, denominado Programa Ensino Médio Inovador? Vocês poderiam falar o que vocês sabem sobre este assunto?
- Como vocês percebem a atuação do programa na vida escolar, e na rotina de vocês na escola? Houve algum tipo de mudança?

Objetivo: Conhecer a percepção dos estudantes sobre o ProEMI, e se os mesmos reconhecem mudanças na vida escolar como consequência desta participação.

Identidade e participação

- Vocês participam de algum grupo na escola ou na comunidade? Vocês poderiam falar um pouco sobre como é o grupo?

Objetivo: conhecer como e se esses/as jovens trazem experiências desses grupos para a construção de uma identidade. Buscando perceber a interação entre indivíduos e coletividade.

- Vocês participam de alguma associação comunitária, partido político ou outro tipo de organização?

- Nesta escola, vocês participam de algum movimento de estudantes? O que vocês pensam sobre o movimento estudantil?

Objetivo: conhecer como e se esses/as jovens participam de alguma organização comunitária de jovens, moradores ou outras que tenham o objetivo de discutir questões coletivas.

Formação pós Ensino Médio

- Vocês pretendem continuar estudando depois de concluir o Ensino Médio?
- Vocês pretendem fazer vestibular e/ou estão participando do PAS - Programa de Avaliação Seriada?
- Que cursos vocês gostariam de fazer ao sair do Ensino Médio? Em qual Universidade ou faculdade vocês gostariam de estudar?

Objetivo: conhecer como e que elementos contribuem para a escolha de um ou outro curso e da universidade ou faculdade, ou mesmo de escola técnica.

Mundo do trabalho e escola

- Vocês já tiveram alguma experiência de trabalho ou estágio com carteira assinada? Poderiam falar um pouco sobre como foi, ou está sendo, essa experiência?
- Que outros trabalhos ou “bicos” vocês já fizeram?

Objetivo: conhecer a possível trajetória laboral dos alunos e como essa experiência impactou em suas vidas.

- Vocês acham que a escola deveria ajudar no processo para conseguir o emprego, ou mesmo manter-se nele?
- Vocês utilizaram no ambiente de trabalho algo que foi aprendido na escola?
- Na opinião de vocês, o que a escola deveria ensinar para ajudar no ingresso no mundo do trabalho?

Objetivo: conhecer as percepções dos alunos sobre a relação entre escola e trabalho e verificar se os alunos percebem o papel da escola nesse processo.

Perspectivas de futuro

- Como vocês pensam que será o futuro de vocês? Como vocês imaginam que será a vida de vocês daqui há 5 anos?

Objetivo: conhecer as percepções dos/as jovens sobre a perspectiva de futuro que têm a partir das suas experiências sociais.

ANEXO C**FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO**

Instruções para o preenchimento do cabeçalho do questionário

NQ= Número do Questionário

NE= Nome da Escola

DRE= Diretoria Regional de Ensino

ESTE QUADRO DEVE SER PREENCHIDO PELA PESQUISADORA
NQ: _ _ _
NE: _____ _____
DRE: _____ _____
Data da entrevista: __/__/__

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO PARA JOVENS PARTICIPANTES DO
GRUPO DE DISCUSSÃO

O objetivo deste questionário é obter informações complementares sobre os participantes dos grupos de discussão. Para isso pedimos sua colaboração voluntária no sentido de responder, individualmente, a este questionário. As suas respostas são confidenciais. A sua colaboração é muito importante para essa pesquisa.

1) Nome: _____

2) Idade: _____ anos

3) Sexo: 1 () feminino 2 () masculino

- 4) Qual a sua religião?
1. Católica
 2. Evangélica
 3. Espírita
 4. Umbanda/Candomblé (religiões afro-brasileiras)
 5. Outra. Qual? _____
 6. Nenhuma
- 5) Você mora em que cidade?
- _____
- _____
- 6) Você nasceu na cidade em que mora? 1 Não 2 Sim (pule para a questão 8)
- 7) Se não, em que cidade nasceu?
- _____
- _____
- 8) Atualmente, você trabalha?
1. Não. Nunca trabalhei.
 2. Não. Estou procurando trabalho.
 3. Sim. Trabalho fixo, remunerado.
 4. Sim. Faço bicos.
 5. Sim. Faço estágio remunerado.
- 9) Em que tipo de escola você já estudou?
1. Somente em escola pública.
 2. Em escola pública e em escola particular.
 3. Outro tipo (fundação, escola militar, etc.)
- 10) Você já abandonou a escola e voltou para a mesma série no ano seguinte?
1. Sim, uma vez.
 2. Sim, por duas vezes
 3. Não
- 11) Qual(is) é (são) a(s) sua(s) forma(s) de lazer?
- _____
- _____

12) Gostaríamos de saber sobre a escolaridade do seu pai e da sua mãe (marque o último grau de escolaridade)

12.1) Qual o grau de escolaridade do seu pai?

1. Sem escolaridade
2. Ensino fundamental completo
3. Ensino médio incompleto
4. Ensino médio completo
5. Ensino superior incompleto

6. Ensino superior completo
7. Pós-graduação

12.2) Qual o grau de escolaridade da sua mãe?

1. Sem escolaridade
2. Ensino fundamental completo
3. Ensino médio incompleto
4. Ensino médio completo
5. Ensino superior incompleto

6. Ensino superior completo
7. Pós-graduação

13) Qual a profissão do seu pai?

14) Qual a profissão da sua mãe?

15) Observações

AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO D

CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS

Eu, Graziela Jacynto Lara, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof Dr Remi Castioni, estou realizando uma pesquisa com jovens alunos do ensino médio. A pesquisa tem como objetivo compreender e analisar a percepção de jovens do ensino médio de duas escolas públicas e privadas do Distrito Federal sobre o Programa Ensino Médio Inovador e outras questões ligadas à relação entre os jovens e o Ensino Médio.

O trabalho de campo, que consiste na realização de grupos de discussão e aplicação de questionários aos jovens participantes, será realizado entre os meses de dezembro de 2012 e março de 2013 em duas escolas públicas do Distrito Federal. O critério de escolha das instituições de ensino aconteceu pela nota no Exame Nacional do Ensino Médio em 2011.

Solicitamos, assim, a autorização e o apoio da Diretoria e dos professores para realizarmos a coleta de dados nas turmas de ensino médio. O grupo de discussão será realizado com 4 a 6 alunos, conforme livre vontade dos mesmos. No primeiro momento a pesquisadora se apresentará aos alunos e explicará do que se trata a pesquisa e como serão os procedimentos da coleta dos dados.

Para evitar qualquer possibilidade de inibição, pedimos que nenhuma pessoa ligada à escola esteja presente, somente a pesquisadora e os(as) alunos(as). Os questionários respondidos pelos estudantes que participarem do grupo de discussão destinam-se somente a informações complementares, para a elaboração de um perfil que auxiliará na compreensão da discussão realizada. Este questionário será identificado. Entretanto, apenas a pesquisadora terá acesso às informações desagregadas, responsabilizando-se pela não divulgação dos nomes dos jovens participantes da pesquisa.

Ressalte-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são absolutamente confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos alunos, ou quaisquer outros informantes.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone 8127-9060 ou pelo seguinte e-mail: grazijlara@yahoo.com.br

Agradecemos a colaboração desta escola.

Atenciosamente,

Graziela Jacynto Lara

Remi Castioni

ANEXO E

Códigos utilizados na transcrição dos grupos de discussão

Y: entrevistador

Am/Bf: Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se “m” para pessoas do sexo masculino e “f” para pessoas do sexo feminino.

?m ou ?f: Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou.

(.) Um ponto entre parênteses expressa uma pausa inferior a um segundo.

(2) O número entre parênteses expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos)

; ponto e vírgula: leve diminuição no tom de voz.

. ponto: forte diminuição no tom de voz.

, vírgula: leve aumento no tom de voz.

? ponto de interrogação: forte aumento no tom de voz.

exem- palavra foi pronunciada pela metade.

exe:::mplo pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de ::: equivale o tempo de pronúncia de determinada letra).

assim=assim palavras pronunciadas de forma emendada.

exemplo palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas.

°exemplo° palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos.

exemplo palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito.

(exemplo) palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parênteses.

() parênteses vazios expressam a omissão de um palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parênteses varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase).

@exemplo@ palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba.

@2@ número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala

((bocejo)) expressões não verbais ou comentários sobre acontecimentos externos.

Adaptado de WELLER, Wivian. *Minha voz é tudo que eu tenho*, Belo Horizonte, UFMG, 2011.

ANEXO F

Organização temática

Densidade metafórica (@): grau de detalhamento das descrições ou narrações.

Densidade Interativa (#): envolvimento dos participantes na discussão.

Grupo: Trilhas e Rumos

Realização do Grupo de Discussão: 08/03/2013 das 10h05min e 11h16min.

Duração: 01'11'47''

Tempo	Segmento	Densidades
0''00'' a 0''34''	Apresentação	
0''47'' a 02''38''	Cidade em que moram e rotina	
02''45'' a 05''10''	Lazer *Internet, Redes Sociais	@
05''13'' a 08''50''	Relação com os pais/padrastos	@
09''11'' a 11''50''	Relação com irmãos	
12''09'' a 16''19''	Amizades *Amizade com a mãe	@
16''32'' a 22''37''	Vida escolar	
22''37'' a 28''02''	Como é estudar nesta escola? Passagem: 3ºano	#
28''05'' a 30''56''	ProEMI Passagem: atitude dos professores e projetos da escola	@ #
30''56'' a 35''41''	Atuação do ProEMI na rotina e no aprendizado Passagem: Padrões que mudaram; projetos da escola; os alunos se esforçam mais	@
35''53'' a 40''40''	Participação em grupos/associação	
44''40'' a 45''21''	O que é ser jovem? Passagem: Jovem com responsabilidade	@
45''21'' a 49''53''	Movimento estudantil	
49''53'' a 53''55''	Estudos depois do ensino médio Passagem: o que eu vou ser quando eu crescer?	@ #
54''00'' a 54''34''	Vestibular, PAS	
54''34'' a 57''14''	Cursos	
57''14'' a 01'02''34''	Experiências de trabalho	@
01'02''34'' a 01'04''14''	Ajuda da escola para arrumar emprego Passagem: deveria avisar sobre os estágios	@ #
01'04''14'' a 01'05''15''	Utilização do conhecimento aprendido na escola, no trabalho	@ #
01'05''15'' a 01'07''31''	O que a escola deveria ensinar Passagem: esforço próprio	@
01'07''31'' a 01'11''47''	Perspectivas de futuro	@ #

Grupo: Sempre Juntos

Realização do Grupo de Discussão: 07/12/2012 às 10:15h até às 11:15h

Tempo	Segmento	Densidades
0''00'' a 0''43''	Apresentação	
0''44'' a 01''59''	Rotina na vila	@ #
01''59'' a 03''03''	Lazer	@ #
03''03'' a 03''47''	Moradia – Relacionamentos Familiares	#
03''52'' a 05'' 08''	Amizades	@ #
05''08'' a 07''59''	Vida escolar *Significado da escola	@
08''00'' a 11''08''	Como é estudar nesta escola?	@ #
11''08'' a 15''48''	ProEMI *Preservação da área da vila	@ #
15''48'' a 18''40''	Mudanças depois do ProEMI *Abriu a nossa mente	@ #
18''43'' a 20''40''	Grêmio Estudantil	
21''09'' a 22''30''	Movimento Estudantil	
22''32'' a 22''52''	Estudos depois do Ensino Médio	
22''54'' a 23''50''	Vestibular, PAS	#
24''00'' a 26''13''	Experiências de trabalho	@
26''13'' a 28''10''	Outras atividades remuneradas	@ #
28''11'' a 31''21''	Ajuda da escola para arumar um emprego ou manter-se nele. *A escola ajuda quando arruma estágio *Processo seletivo mais justo	@
31''25'' a 33''06''	Uso, no ambiente de trabalho, de algo aprendido na escola *Convivência *Trabalho em equipe *Respeito à hierarquia	@ #
33''12'' a 33''35''	Aproveitamento de conteúdo *Matemática e português	@ #
33''35'' a 36''47''	O que a escola deveria ensinar para ajudar no ingresso no mundo do trabalho	@ #
36''52'' a 40''29''	Imaginando o futuro	@ #
40''29'' a 44''58''	O que é ser jovem	
44''58'' a 59''06''	Como a escola contribui para a sua formação no mundo	