

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**



**UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO NOS
DOCUMENTOS OFICIAIS E EM ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIANIA - GO**

Érivan Cristina Silva

GOIÂNIA – GO

2016

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E
DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Ériwan Cristina Silva

Título do trabalho: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E EM ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIANIA - GO

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Data: 25/04/2017

Assinatura do (a) autor (a)

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS,
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

ÉRIVAN CRISTINA SILVA

**UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO NOS
DOCUMENTOS OFICIAIS E EM ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIANIA - GO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof^ª Dra. Agustina Rosa Echeverría

GOIÂNIA – GO

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Éri van Cristina
UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DE ESTUDANTES DE ENSINO
MÉDIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E EM ESCOLAS ESTADUAIS DE
GOIANIA - GO [manuscrito] / Éri van Cristina Silva. - 2016.
158 f.

Orientador: Profa. Dr^a Agustina Rosa Echeverría.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró
reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em
Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2016.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista
de tabelas.

1. Políticas públicas educacionais. 2. Perfil alunos. 3. Ensino
Médio. I. Echeverría, Dr^a Agustina Rosa, orient. II. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

**ATA DO EXAME DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE
ÉRIVAN CRISTINA SILVA**

Aos 01 dias do mês de Dezembro do ano de 2016, às 8:30 horas, reuniu-se nas dependências do Planetário a Banca Examinadora composta pelos: Prof^ª. Dr^ª. Agustina Rosa Echeverría presidente/orientador - UFG; Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline Maria Barbosa Vitorette - IFG; Prof^ª. Dr^ª Dalva Eterna Gonçalves Rosa -UFG, para sob a presidência do primeiro, procederem ao Exame de Defesa da Dissertação intitulada “UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DE ESTUDANTES DE ENSIO MÉDIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E EM ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIÂNIA-GO” da referida discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), nível Mestrado. Após realizada a avaliação oral no sistema de apresentação e defesa do trabalho de autoria da mesma, a Banca Examinadora reuniu-se emitindo os seguintes pareceres com as justificativas e sugestões abaixo:

Docente/Instituição	Resultado (Aprovada/Reprovada)	Assinatura
Agustina Rosa Echeverría - UFG	Aprovada	
Jacqueline Maria Barbosa Vitorette - IFG	Aprovada	
Dalva Eterna Gonçalves Roasa - UFG	Aprovada	

Justificativas e comentários sobre o trabalho (Preenchimento obrigatório):

A banca considerou que o trabalho atende
as exigências acadêmicas de uma pesquisa
de mestrado

Sugestões de alterações do trabalho (Preenchimento obrigatório):

A banca recomenda revisão textual para
aprimorar a clareza quanto aos objetivos
e aprofundamento da análise da dados

Após a avaliação, a referida candidata foi considerada aprovada
na Defesa da Dissertação. Às 10:30 horas, o Prof.^o Dr.^o Agustina Rosa
Echeverría, Presidente da Banca Examinadora, deu por encerrada a sessão
e, para constar lavrou-se a presente Ata.

ÉRIVAN CRISTINA SILVA

**UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO NOS
DOCUMENTOS OFICIAIS E NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIÂNIA-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática, aprovada em 01/12/2016, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Prof.^a Dr.^a Agustina Rosa Echeverría (Orientadora)
Presidente da Banca

Prof.^a Dr.^a Dalva Eterna Gonçalves Rosa

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Maria Barbosa Vitorette

AGRADECIMENTOS

Considero que seria impossível começar e finalizar esta investigação, que se materializa na presente dissertação, somente pelo esforço pessoal. Ela é, sem dúvida, uma produção coletiva. Por isso, agradeço:

A Deus, meu melhor amigo e companheiro de todas as horas.

À minha amada Júlia, torcedora fiel, incentivadora e, acima de tudo, companheira.

À minha querida Vozinha, o agradecimento por sua presença em minha vida.

À minha mãe Maria, ao meu irmão Ricardo e à minha irmã Ana Bárbara, pelo amor, pelas palavras de apoio e por sempre acreditarem em mim.

Aos meus queridos e amados sobrinhos, Rodrigo e Vitor Hugo.

A toda a minha família, pelo apoio de sempre.

À família que Deus me permitiu escolher: Karlinha, Carlos, Paulinha, Ymara, Joana, Eliana e Mariana, por alvorear os meus dias e pelo companheirismo de sempre.

Aos meus colegas de mestrado, em particular Kenia, Aline, Christiane e Lorena, pelas palavras de apoio e incentivo.

Aos meus amigos e companheiros de pesquisa, Diony, Luriam e Ana Clara, parceiros de todas as horas.

Aos alunos e professores sujeitos da pesquisa, que disponibilizaram seu tempo para o desenvolvimento dos trabalhos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (Capes), pela bolsa concedida.

Às professoras Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa e Dra. Jacqueline Maria Barbosa Vitorette, pelas ricas contribuições feitas a este trabalho.

E por fim, mas não menos importante, à minha maior encorajadora, amiga, conselheira e orientadora, Profa. Agustina Rosa Echeverría, que esteve sempre ao meu lado, me confortando em momentos de extrema angústia, o que proporcionou o alicerce necessário para a continuidade da pesquisa. Obrigada por confiar em mim e ver possibilidades onde nem eu mesma conseguia enxergar. Obrigada por me fazer sua “cria” e por me ensinar a ser “gente pensante” nesse mundo tão cheio de injustiças. Minha eterna gratidão!

Obrigada a todos!

RESUMO

O objetivo do presente trabalho foi traçar o perfil de estudantes concluintes do Ensino Médio (EM) de escolas estaduais da cidade de Goiânia. Para atingi-lo, percebeu-se a necessidade de uma abordagem qualitativa, de maneira a que os elementos da pesquisa fossem compreendidos em sua complexidade. O estudo foi desenvolvido em quatro etapas: análise dos documentos legais norteadores da educação no Brasil e em Goiás; aplicação de questionários a 348 estudantes concluintes do Ensino Médio (3ª série) de 12 escolas estaduais da cidade de Goiânia; realização de entrevistas semiestruturadas com 12 professores das escolas, em que foram aplicados questionários e realizadas a análise e a discussão dos resultados obtidos por meio de documentos, questionários e entrevistas. Os dados coletados foram examinados por análise documental, análise estatística descritiva e análise de conteúdo, das quais emergiram as seguintes categorias de análise, sendo elas: 1) cidadania, da qual emergiram as subcategorias: a) gênero/étnico racial e b) acesso a bens culturais; e 2) formação para o trabalho e estudos posteriores. Da análise proveniente das categorias pode-se entender que buscar responder qual é o perfil dos estudantes do EM do município de Goiânia fez refletir que não basta garantir o acesso. Os estudantes trazem consigo a ideia de que podem melhorar de vida por meio do acesso ao mundo letrado. Acreditam que, pelo acesso aos estudos formais, poderão galgar melhores oportunidades profissionais, que os retirem da situação socioeconômica à qual pertencem atualmente. Consideram que, além de aprender algum tipo de disciplina, podem viver momentos de interação com seus professores e colegas. O perfil dos jovens estudantes do EM de Goiânia dá uma indicação importante de que, para enfrentar os desafios da Educação em geral e do ensino de Ciências em particular, nas escolas deve-se considerar a existência prévia, isto é, a história de cada um desses educandos. Os jovens que colaboraram relataram um baixo nível de acesso aos bens culturais disponíveis em Goiânia, mas isso não representa que não possuam bens culturais.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Perfil alunos. Ensino Médio.

ABSTRACT

The current study aimed to describe the profile of high school students from state schools in Goiânia. In order to achieve the results, a qualitative approach was employed, so that the research elements could be understood in their complexity. This study was developed in four steps: analysis of legal guiding education documents in Brazil and in Goiás; submission of questionnaires to 348 high school students (3rd grade) from 12 state schools in Goiânia; semi-structured interviews with 12 school teachers, in which questionnaires were applied and analysis and discussion of the results obtained in these documents, questionnaires and interviews. Collected data were examined by documentary analysis and through content and descriptive statistical analysis, which led to the following categories of analysis: 1) citizenship, from which emerged the subcategories: a) gender/ethnicity and b) access to cultural assets; and 2) training for work and further studies. Analyzing the given categories showed that describing the students profile in Goiânia made us realize that it is not enough to guarantee the access to school. Students believe that they can improve their lives through access to the literate world, and that, by accessing formal studies, they may be able to achieve better professional opportunities, which will lead them to a better socioeconomic situation than the one they currently belong. Students also believe that, in addition to learning, they can interact with teachers and colleagues. Young high school students' profile in Goiânia indicates that, in order to face the challenges of education in general, and the teaching of sciences in particular, the previous existence of each one must be considered, that is, the history of every student. Those who collaborated with this work reported a low level of access to the cultural assets available in Goiânia, which does not mean that they do not own cultural assets.

Key-words: Public educational policies. Students' profile students. High school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
D₁ a D₁₂	Docente da Escola ₁ a Escola ₁₂
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica 2013
DNEDH	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EC	Ensino de Ciências
EM	Ensino Médio
E₁ a E₁₂	Escola ₁ a Escola ₁₂
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação 2008-2017
PNE	Plano Nacional de Educação 2011-2020
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Políticas Públicas em Educação
PP	Políticas Públicas
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Seduc	Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte
Senai	Serviço Nacional de aprendizagem Industrial
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United States Agency for Development</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa do município de Goiânia dividido por regiões	47
------------	---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Tipo de escola em que cursou o Ensino Fundamental	55
Gráfico 2 –	Gênero dos entrevistados	55
Gráfico 3 –	Cor do gênero masculino e feminino	56
Gráfico 4 –	Comparação entre meninas e meninos a favor e contra a pena de morte	57
Gráfico 5 –	Jovens e violência	59
Gráfico 6a –	Interferência da mídia na vida dos jovens	60
Gráfico 6b –	Meio de comunicação que tem mais acesso	61
Gráfico 7 –	Redução da maioria penal	62
Gráfico 8 –	Se o entrevistado exerce alguma atividade remunerada	63
Gráfico 9 –	Há quanto tempo está trabalhando	66
Gráfico 10 –	Renda mensal do entrevistado	66
Gráfico 11 –	Avaliação sobre ter que trabalhar e estudar	67
Gráfico 12 –	Renda total do grupo familiar	68
Gráfico 13 –	Moradia dos entrevistados	68
Gráfico 14 –	Família inserida em programas do Governo	68
Gráfico 15 –	Com que frequência vai a... ..	72
Gráfico 16 –	Principal decisão que tomarão ao concluir o Ensino Médio	78
Gráfico 17 –	Planejamento para 4 a 5 anos	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Tipos de definições para políticas públicas	24
Quadro 2 –	Mapa do município de Goiânia dividido por regiões	47
Quadro 3 –	Relação dos professores entrevistados	49
Quadro 4 –	Categorias e subcategorias	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Interesse pelos assuntos	58
Tabela 2 –	Atividade em que trabalha	64
Tabela 3 –	Finalidade pela qual trabalha	66
Tabela 4 –	Avaliação da escola em que cursou o Ensino Médio	71
Tabela 5 –	Com que frequência lê	73
Tabela 6 –	Principais contribuições que obterá ao realizar o Ensino Médio	79
Tabela 7 –	Profissão que deseja seguir	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 POLÍTICAS PÚBLICAS	21
1.1 Discussões conceituais sobre políticas públicas	21
1.2 Políticas públicas educacionais	25
<i>1.2.1 A educação no Brasil: um olhar histórico sobre as políticas públicas educacionais</i>	26
1.3 Políticas públicas em educação e suas diretrizes para o Ensino Médio	36
2 JUVENTUDE(S)	39
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	44
3.1 A abordagem da pesquisa	44
3.2 O método de pesquisa e a coleta de dados	45
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	52
4.1 Análises por categorias	52
4.2 Categoria – Cidadania	53
<i>4.2.1 Subcategoria – Gênero/étnico-racial</i>	55
<i>4.2.2 Subcategoria – Acesso a bens culturais</i>	74
4.3 Categoria – Formação para o trabalho e para estudos posteriores...	78
REFLEXÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	96
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	97
APÊNDICE B – TABELA	109
APÊNDICE C – GRÁFICOS	123
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA	155

INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui se apresenta tem como objetivo geral traçar o perfil de estudantes concluintes do Ensino Médio (EM) de escolas estaduais da cidade de Goiânia. O EM faz parte da Educação Básica e tem como finalidade possibilitar a inserção social de seus estudantes no mundo produtivo, formando-os para a cidadania e para o ingresso no ensino superior (LOPES, 2002). Isso significa dizer que ele se tornou uma etapa da formação indispensável para os brasileiros, em especial os jovens.

Sendo assim, partindo do pressuposto de que uma pesquisa se configura como uma atividade humana que se constrói inevitavelmente mediada socialmente, as pessoas envolvidas nesse processo foram prioridade nas reflexões realizadas, porque elas possuem saberes que contribuiram com a produção de dados importantes para a análise do perfil dos estudantes pesquisados.

Este estudo foi desenvolvido em quatro etapas: 1) análise dos documentos legais norteadores da educação no Brasil e em Goiás; 2) aplicação de questionários a 348 estudantes concluintes do Ensino Médio (3ª série) de 12 escolas estaduais da cidade de Goiânia; 3) realização de entrevistas semiestruturadas com 12 professores; e 4) análise e discussão dos resultados obtidos através dos documentos, questionários e entrevistas. Logo, buscou-se traçar o perfil desses estudantes por meio da abordagem qualitativa, o que possibilitou o exame intenso dos dados coletados referentes a esse *corpus*.

Outro pressuposto considerável está na concepção de que os jovens pesquisados são importantes reflexos das construções culturais, da organização social e educacional da realidade em que vivem. Por isso, refletem não só a gama de possibilidades e atrações que o mundo exterior, assim como os impactos da política educacional brasileira que recai sobre eles pela mediação frequente dos professores das escolas onde estudam. Por essa razão, tornou-se importante entrevistar, também, seus professores.

Compreender o grau de impacto da política brasileira de educação mensurada, como no caso desta pesquisa, por meio de entrevistas feitas aos professores e um questionário que os próprios estudantes das escolas de EM de Goiânia responderam, pode ser uma ferramenta de avaliação das promessas da educação formal e pública de desenvolver nos jovens o melhor enfrentamento aos desafios que a sociedade impõe à inserção profissional, à formação cidadã e à formação de nível superior.

Por essa razão, foi inevitável a leitura da Constituição Federativa do Brasil de 1988 (CF) nas suas referências à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), de 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), de 2013, e o Parecer de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE) e o Plano Estadual de Educação 2008-2017 (PEE), além das Políticas Públicas (PP) e Políticas Públicas Educacionais (PPE) vigentes no Brasil, de maneira a cumprir com o objetivo de traçar o perfil dos estudantes concluintes do Ensino Médio (EM) das escolas estaduais da cidade de Goiânia.

Considera-se que as(os) estudantes das escolas públicas de Goiânia não são seres suspensos no universo, abandonadas(os), vítimas e promotoras(es) isoladas(os) de sua própria sorte, mas, ao contrário, como nas palavras de Morin (2011, p. 15), são seres “a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, históricos”, portanto, jovens historicamente situadas(os), que apresentam, na sua formação, molduras constituídas por complexidades culturais específicas do contexto social goianiense, que, por sua vez, traz aspectos valorativos capitalistas. Por isso, sentiu-se a necessidade do apoio em um questionário socioeconômico que funcionasse, ao mesmo tempo, como um instrumento de auxílio para entender, na visão dos jovens participantes, as questões culturais, de movimentos sociais e políticas públicas de modo geral.

Pondera-se também que essas (es) estudantes mantêm, em suas respectivas escolas, vínculo diário com suas/seus professoras(es) de pelo menos quatro horas. É bom que se diga que uma parte dessas(es) professoras(es) traz, em suas experiências, marcas de dificuldades sociais: como a baixa remuneração, jornadas exaustivas, instalações precárias para lecionar e pouco reconhecimento da comunidade. Assim, a opinião das(os) professoras(es) ganhou importância, neste estudo, ao ponto de com elas(es) se realizar entrevistas semiestruturadas.

O interesse por estudar o perfil das(os) estudantes concluintes do Ensino Médio em escolas estaduais da cidade de Goiânia surgiu do próprio contato da autora como estudante e, posteriormente, como professora de Química em uma escola pública de periferia na cidade de Goiânia e em um cursinho pré-vestibular mantido por uma Organização Não Governamental (ONG).

Essa experiência como professora possibilitou o contato com alunos que tinham suas vidas marcadas por diferentes tipos de violências, descaso social, evasão escolar, entre outras dificuldades. Contudo, houve colegas de trabalho que variavam suas opiniões sobre a

indignação com a situação das(os) jovens de escolas públicas espalhadas pela cidade de Goiânia. Algumas(ns) professoras(es) proferiam comentários preconceituosos respaldados na ideia de meritocracia, assim como de “culpabilizar” os estudantes por seu baixo desempenho ou desinteresse. Traziam, ainda, o sentimento de desvalorização profissional por lecionarem em condições precárias, evidenciadas tanto na remuneração quanto na degradação dos prédios e da estrutura educacional brasileira. Nesse sentido, o interesse deste trabalho de pesquisa deu-se na tentativa de compreender uma possível tensão entre o apelo oficial dos documentos norteadores da educação básica brasileira e a realidade dos estudantes do Ensino Médio no município de Goiânia.

Os documentos, ao centrarem suas diretrizes na formação do jovem cidadão com o olhar profissional, de alguma forma limitam a dimensão plural da educação, uma vez que o mercado produtivo se nutre de tendências sociais determinantes como, por exemplo, econômicas e políticas ou, como descreve Morin (2011), poder, hierarquia, divisão de classes, especificações e tecnoburocracia do trabalho.

Em suma, compreender e delinear o perfil das(os) estudantes concluintes do EM de escolas estaduais da cidade de Goiânia foi o esforço intelectual e empírico deste trabalho. Desse modo, este estudo se edificou motivado pelo seguinte questionamento: a formação das(os) estudantes dentro da prática de ensino oferecida pelas escolas estaduais do município de Goiânia corresponde às expectativas dos documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil?

Com o objetivo geral de traçar o perfil de estudantes concluintes do Ensino Médio (EM) de escolas estaduais da cidade de Goiânia, este trabalho tem, ainda, o intuito de fazer uma revisão dos documentos referentes à educação brasileira com a intenção de, a partir do que regulamentam, além das políticas públicas que estabelecem, compreender se as escolas do município de Goiânia e seu corpo docente estão cumprindo as normas e diretrizes da educação nacional e como estas têm tido ressonância na vida de cada estudante que colaborou com este trabalho. Pretende-se, por fim, compreender qual é o perfil dos estudantes do ensino médio de escolas públicas do município de Goiânia e colaborar na produção de conhecimento não só para as áreas de licenciaturas e formação de professores, mas, sobretudo, com o ensino de Ciências nas escolas públicas.

O papel da educação, assim como a propagação do conhecimento de Ciências na formação processual do cidadão, se depara com as contradições e tensões do mundo contemporâneo. O Brasil não é uma ilha isolada, sofre a influência, assim como faz também

parte do sistema econômico mundial, o que se reflete em seus planos de cidadania e em como planeja sua educação.

A educação está para o Brasil de hoje como uma promessa de desenvolvimento nacional e individual, isto porque, segundo Severino (2000), há quase um consenso vigente nos meios acadêmicos, nos meios de comunicação e até mesmo nos meios populares de que se está vivendo, atualmente, um momento marcado pelo privilégio da iniciativa privada, pela minimalização da ingerência do Estado nos negócios humanos, pela maximalização das leis do mercado, pela ruptura de todas as fronteiras. Nesse sentido, a educação aparece como instrumento, como uma espécie de passaporte para o mundo moderno que respira ares de produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais.

Para Gil Souza (2004), o tempo atual se desenvolveu sob o impacto da ciência e da tecnologia. Estas, por sua vez, expandiram o pensamento da racionalidade instrumental soprado pelos ventos das promessas da industrialização como propulsora da sociedade capitalista, que simbolicamente se estruturou na figura do tempo do ser humano preso a uma máquina e a uma meta para cumprir e, só assim, se chegar à sociedade do progresso.

Propagou-se que a revolução tecnológica não só tinha a capacidade de administrar a produção, a transmissão de informações em um ritmo extraordinário, mas também por via de um processo de globalização não só da cultura, e sim que por meio da economia e da política se chegaria ao ápice da condição humana.

Em uma crítica ferrenha a essa ideia propagada de que por meio da tecnologia, da ciência e do capitalismo sem fronteiras a espécie humana se humanizaria ainda mais, Theodor W. Adorno (2003) argumenta que as sociedades administradas se barbarizaram ainda mais. Alguns da espécie humana se fizeram de tamanha frieza em todas suas relações que preferiram a companhia das máquinas em detrimento dos seres humanos e equipararam os próprios seres humanos a coisas. Para esse processo de transformação de pessoas e suas consciências em coisas, a educação e a tecnologia exercem um papel importante, principalmente porque a tecnologia, nos dias atuais, está em um *status* superior ao dos seres humanos. Trata-se de uma inversão, que, segundo o autor, faz com que os seres humanos não deem a devida atenção ao fato de que são eles próprios que produzem a tecnologia, e não o contrário.

De acordo com Adorno (2003, p. 132):

Na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios e a técnica são um conceito de meios dirigidos à auto conservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas.

Adorno faz uma advertência importante de que existe, entre os seres humanos, o que ele denomina de educação pela dureza, em que as pessoas, para terem mérito, devem suportar o insuportável, que acaba por guiá-los à indiferença, à dor e, o que é pior, lhes provoca a causar dor no outro irrefletidamente.

Por sua vez, Zygmunt Bauman (2013) analisa a educação atual com otimismo. Para o autor, vive-se tempos em que tudo se liquidifica, tudo parece efêmero, tudo parece seguir a ordem do “correr é melhor que caminhar”. No entanto, os desafios de agora estão imersos em um mundo líquido, no qual os habitantes têm de viver e desenvolver suas estratégias de vida diante do medo da solidez das coisas tanto quanto da solidez das relações humanas, consideradas como uma ameaça. A educação e a aprendizagem têm mais possibilidades de oferecer aos homens e às mulheres da modernidade líquida as condições de perseguir seus objetivos existenciais com pelo menos um pouco mais de confiança e engenhosidade, aumentando suas chances de sucesso.

O educador brasileiro Paulo Freire (1980) pensava a educação como libertadora, mas advertia que não é qualquer educação. A educação clássica bancária não tem produzido a conscientização das pessoas, pelo contrário, mantém os privilégios do opressor sobre os ombros dos oprimidos. Assim, interessado em uma educação libertária e humanista na promoção da verdadeira cidadania, Freire (1980) propõe uma pedagogia que revogue dos oprimidos a consciência ingênua, geralmente de caráter mágico. Trata-se de uma consciência que não vai além das aparências. Por sua vez, a consciência crítica realiza passos que vão além do aparente e, por essa razão, é fruto do diálogo no processo de alfabetização. Dessa forma, a educação passa a ser incentivadora, via diálogo, de escolhas sobre quais ações o educando entende por realizar no espaço e no tempo do contexto cultural onde ele se insere. Pode-se afirmar, nessas circunstâncias, que se a base para uma educação libertadora é o diálogo, então é de fundamental importância os códigos da linguagem oral e escrita.

Nesse sentido, Bakhtin (2009) reflete que a língua tem como propósito servir às necessidades enunciativas concretas, visto que o locutor não faz uso dela na sua forma

normativa para expressar o sentido enunciativo adequado às condições de uma situação concreta. Diz ele:

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não, para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor. (BAKHTIN, 2009, p. 93).

Para Bakhtin (2009), portanto, a linguagem que se fala ou se escreve não são meramente palavras. Tampouco apenas substantivos ao lado de adjetivos e estes envoltos por verbos, orações e predicados, como muitas vezes as escolas ensinam. Do mesmo modo que no ensino de Ciências, não se tratam apenas de conceitos tirados dos cânones científicos, mas que estão sempre carregados “de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p. 94).

Se o que se diz ou se escreve, assim como aquilo que se escuta, é, em sua realidade, mais do que palavras, porque se pronunciam ou se escutam verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, dentre outras (BAKHTIN, 2009), conhecer o perfil das(os) estudantes do EM de escolas estaduais do município de Goiânia pode ser um instrumento a colaborar com a educação pública e com o ensino de ciências. Compreender como significam suas vidas, seus estudos e seu futuro faz com que se possa avançar na edificação de uma educação e de um ensino de Ciências que as(os) ajudem a expressar os vários modos de entender e intervir no mundo, para que, quiçá, se possa promover uma sociedade igualitária e bem mais humana.

Os documentos sobre a educação brasileira, em sua maioria, sinalizam para a proposta de promover às(aos) jovens estudantes a possibilidade de intervirem no mundo para edificar uma sociedade justa. No entanto, esses propósitos de uma sociedade mais justa pela ampliação e democratização da educação estão constantemente ameaçados por interesses sociopolíticos contrários a eles, mas que acabam por trazer para o cerne dos debates elementos que muitos jovens estudantes julgam fundamentais e que os inspiram a defender as

pautas de uma educação pública de qualidade e inclusiva. Destacam-se as ocupações de alunos secundaristas às várias escolas públicas do Brasil entre 2014 à 2016, inclusive em Goiânia.

Segundo Chauí (2003), a partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas. Para essa autora, a educação e a cultura, ponderando-se sobre as revoluções sociais, passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a escola e a universidade se tornassem também instituições sociais inseparáveis da ideia de democracia e de democratização do saber. Desse modo, nem a escola, nem o ensino de Ciências ao olhar para seus estudantes podem assegurar, ou mesmo furtar-se, da referência à democracia como uma ideia reguladora. Além disso, devem considerar a contradição entre o ideal democrático de igualdade e a realidade social da divisão. Ademais, acrescenta-se que as escolas e o Ensino de Ciências também não podem estar desatentos das lutas de classes, de gêneros, étnico-raciais etc.

Emir Sader (2007) defende que é fundamental que a escola seja capaz de oferecer ao aluno uma compreensão subjetiva e objetiva do mundo. Insiste que, no sistema capitalista, o trabalhador constrói a riqueza do planeta, mas não decide o seu destino e não se reconhece nela, por isso, a educação precisa atrair os jovens, que se veem tão afastados do modelo de ensino atual, mas atraídos pela sociedade de consumo capitalista, que lhes oferece muita tecnologia, informação rápida e curta. Há forte atração para uma mídia que incentiva o consumismo.

Educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares. Educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da inter-relação entre os dois. Pode ser uma compreensão real, que capte os mecanismos que, efetivamente, são produzidos e reproduzidos pelos homens no seu processo concreto de vida, ou, ao contrário, pode ser uma visão alienada que, ao invés de permitir essa compreensão, ocupa esse lugar na consciência das pessoas com mitos, com ilusões, com concepções que consolidem a incapacidade das pessoas de se compreenderem no mundo e compreenderem o mundo que, mesmo sem consciência, estão produzindo e reproduzindo, cotidianamente, nas suas vidas. (SADER, 2007, p. 81).

Não é um desafio fácil para a Educação se tornar promotora da consciência de igualdade entres os seres humanos como base social. Isso exige, como Mészáros (2008)

argumenta, que as escolas, com seus educadores, pensem a educação para além do capital. Para o autor, a dificuldade repousa no fato de que qualquer mudança educacional radical interferirá diretamente nas margens corretivas interesseiras do capital, porque tais mudanças não podem ser senão no rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema hegemônico neoliberal e capitalista.

No entanto, Santos (2007) é mais otimista e propõe que a mudança no conceito de ensino e aprendizado com bases na hegemonia capitalista e neoliberal pode se dar por meio do que ele denomina de “ecologia de saberes mais ampla”. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos concorda que é muito importante a mudança de uma epistemologia baseada somente em uma forma de conhecimento para outra de ecologia. Ele explica que quando uma pessoa, por exemplo, um indiano, vai estudar nos Estados Unidos, provavelmente aprenderá muitas coisas, mas perderá outras tantas. Por isso, quando há uma ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um ponto de partida, mas pode ser um ponto de chegada. A ignorância, a partir da utopia de uma ecologia de saberes, está pautada na concepção de que se possa aprender outros conhecimentos sem esquecer-se de seus próprios conhecimentos.

Todavia, insiste o autor: o ensino, a maneira de criar teoria reprime totalmente o conhecimento próprio, o deslegitima, o desacredita, o inviabiliza. O conhecimento e as experiências de vida dos estudantes vindos de outras etnias, de outro gênero, de outra classe social são suprimidos pelo poder da hegemonia branca, machista, que resguarda várias formas de exclusões e formas de opressão, de discriminação que, para nós, hoje são muito importantes desvelar e intervir: o racismo, o sexismo, as castas etc. (SANTOS, 2007).

Por sua vez, Libâneo (2001), ao analisar a formação do profissional da educação, conclui que ele deve estar apto para atuar em vários campos educativos, formais ou informais, e não apenas para a gestão administrativa e pedagógica. Ressalta que deve ter habilidade de propor e analisar criticamente políticas educacionais, em diferentes contextos e instâncias, como, por exemplo, atuar valorizando programas sociais, movimentos sociais, movimentos de cultura e lazer, de maneira a ampliar o olhar do educar *stricto sensu* e distingui-lo do profissional docente clássico (p. 161).

É oportuno ressaltar que, embora se tenha referido a autores que de certa forma apresentam perspectivas teóricas diferentes, eles se tornaram relevantes para este trabalho, considerando que todos esses autores atribuem muita importância à educação.

Entende-se, ainda, que para aproximar-se do perfil dos estudantes das escolas públicas do município de Goiânia é necessário revisitar os documentos que as regulam. Não se pode

deixar de considerar, para qualquer análise, a educação como política pública. Desse modo, a escola formal de EM está inserida, ainda que não de forma exclusiva, em um conjunto leis que ordenam e obrigam ações do Estado na educação formal básica.

Assim, com o intuito de melhor elucidar o esforço acadêmico dedicado à identificação do perfil de estudantes das escolas públicas de EM de Goiânia, no primeiro momento apresenta-se o conceito de Políticas Públicas (PP) para, em seguida, trazer o conceito e as diretrizes de Políticas Públicas Educacionais (PPE), perpassando pelos momentos históricos da concepção da educação no Brasil, sempre com enfoque nas PPE voltadas para a educação básica, em especial ao EM. O capítulo 2 apresenta algumas perspectivas teóricas que se propõem ao estudo da juventude, o principal marco legal e suas recentes preocupações com o ensino público. No capítulo 3, estão expostos os passos metodológicos utilizados para ampliar a visão do leitor dos processos que envolveram este trabalho de pesquisa em suas etapas e as técnicas de coleta de dados e de análise destes. Por fim, no capítulo 4 se encontram as análises dos dados obtidos. Nesse capítulo, portanto, estão organizadas as principais categorias e subcategorias obtidas.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS

A perspectiva de traçar o perfil dos estudantes das escolas públicas estaduais no município de Goiânia e, com isso, contribuir com a produção de conhecimento que colaborando com a construção de uma educação pública de qualidade, com o ensino de ciências e com a sociedade brasileira, demandou a revisitação dos principais documentos reguladores que guiam a educação no território nacional. O presente capítulo fundamenta-se, portanto, nos principais documentos educacionais brasileiros para favorecer as reflexões sobre as questões legais que regem o EM. Assim, possibilitará problematizar se o que está previsto e exigido legalmente se concretiza no perfil dos estudantes das escolas selecionadas para esta pesquisa.

Buscar-se-á, neste capítulo, apresentar a ideia de PP, para que sirva de fundamento para os capítulos seguintes, que abordarão as políticas referentes à educação brasileira, bem como as suas diretrizes, previstas em documentos como: a Constituição Federativa do Brasil (CF), de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), de 2013; e o Parecer de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), de 1999; o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020; e o Plano Estadual de Educação (PEE) 2008-2017, porque eles norteiam as políticas públicas em educação (PPE) no território brasileiro e, por conseguinte, no estado de Goiás.

1.1 Discussões conceituais sobre políticas públicas

A regulamentação das políticas educativas tem como objetivo direto interferir na organização do sistema escolar, como se verá, especialmente no que rege a formação para a força de trabalho e para a cidadania. Nesse aspecto, aproxima-se do conceito de PP e das regras e modelos que orientam sua elaboração, sua implantação e avaliação, elemento oportuno para que ocorra uma relevante problematização sobre o lugar que a escola e os documentos que lhe regulam ocupam. Essa problematização é importante não apenas para a socialização dos resultados, pois pode ajudar a se pensar em estratégias para uma educação pública de qualidade, como também serve para avaliar a real possibilidade de empregabilidade, formação acadêmica e de realização dos anseios dos estudantes goianos, em especial os das camadas populares.

Esse empenho preliminar de revisão do conceito de PP está em conformidade com o objetivo deste trabalho de pesquisa, que é refletir, de forma crítica, sobre o perfil do aluno concluinte do ensino médio das escolas públicas estaduais da cidade de Goiânia. Revisar o conceito mais geral de PP possibilitou verificar os avanços e apontamentos para futuras conquistas em relação à formação teórica e prática que favoreça as relações entre professores e alunos das escolas públicas, em especial aquelas visitadas e nas quais se entrevistaram estudantes e professoras(es).

A atual conjuntura política vem dando sérios sinais de retrocesso conservador, em especial de conquistas importantes não só na área da educação – como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, as políticas de cotas para negros, indígenas e provenientes das escolas públicas nas universidades federais –, mas também de assistência social, onde estão os programas de transferência de renda para as classes mais vulneráveis, e no campo do trabalho, que estão sendo ameaçadas.

Nos argumentos de Souza (2006), no contexto globalizado, o sistema capitalista contemporâneo demanda políticas que garantam direitos elementares para a existência humana. As políticas públicas são, no seu entender, programas de ação governamental que visam coordenar os meios à disposição do estado. Tudo isso no intuito de que haja a mais ampla realização de objetivos relevantes e politicamente determinados. No caso dos países da América Latina, se deu primeiro por causa da adoção de políticas restritivas de gasto ou ajuste fiscal e de exploração e exportação de recursos renováveis, de recursos não renováveis, da expansão das áreas cultivadas e agricultáveis.

As definições de políticas públicas guiam o nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e os indivíduos, instituições, interações, ideologias e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores. (SOUZA, 2006, p. 25).

A variedade da produção teórica faz do tema PP riquíssimo na literatura, cuja revisão apresenta pesquisadores de diversas áreas procurando explicitar definições para conceituá-lo. Essas definições são variadas e algumas divergem entre si, mas muitas delas enfatizam que as políticas públicas existem para resolver problemas e se centralizam na função do governo. No entanto, muitos desses autores, como Souza (2006) consideram pouco o fato de que a maioria

das PP no Brasil vem de conflitos sociais inseparáveis das decisões sobre elas. Nesses casos de pressão social, para se valer de determinada PP, há quase sempre uma força de tensão entre o que os segmentos sociais reivindicam e a resistência contrária dos governos, às vezes com o apoio dos empresários que rejeitam a sua implementação.

O campo de investigação e de atuação na área de política pública em geral e da política social em particular, pela amplitude e diversidade de investigadores, são multidisciplinares e seu foco está nas explicações sobre a natureza da PP e seus processos que correspondem a direitos assegurados no campo constitucional ou aqueles direitos que se afirmam graças ao reconhecimento por parte da sociedade, pelos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas, comunidades, coisas ou outros bens materiais ou imateriais. Por isso, repercutem na economia e na sociedade.

Por sua vez, Oliveira, Pizzio e França (2010), ao tentarem definir PP, partem do ponto de vista etimológico da palavra. Referem-se, assim, à participação do povo nas decisões da cidade, do território:

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra pública é de origem latina, publica, e significa povo, do povo. (OLIVEIRA; PIZZIO; FRANÇA, 2010, p. 93).

A autora argumenta que houve avanços das condições democráticas, especialmente em países com tradição de ditadura e repressão política. Isso promoveu, da parte dos governos, mais adequação aos novos arranjos institucionais que se tornaram necessários para obter governabilidade. Oliveira, Pizzio e França (2010) ponderam, ainda, que o Estado sempre foi fundamental nas relações que envolvem as PP. Nesse caso, a referência ao Estado não se faz em menção ao governo, mas como um conjunto de instituições políticas de caráter definitivo, como defende Höfling (2001, p. 31), que é formado por “órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam bloco monolítico”, o qual possibilita a atuação do governo, que é de caráter transitório, e se refere aos projetos que partem da sociedade.

Soares e Oliveira (2013) esclarecem que o conceito de “políticas” não deve ser confundido com a definição de poder político. O termo “políticas” significa as

[e]stratégias governamentais voltadas para determinado assunto ou problema para o qual a sociedade e o governo buscam estabelecer acordos possíveis

que representem medidas de solução para aquilo que, da perspectiva das elites dominantes, representa uma ameaça à paz social ou, da perspectiva das camadas populares, diz respeito a direitos subtraídos. (SOARES; OLIVEIRA, 2013, p. 227).

Segundo essas autoras, pode-se citar como exemplo de “políticas” as seguintes: social, econômica, fiscal, de saúde, habitacional, política de assistência ou educacional, entre várias outras. O conceito de “políticas” apresenta, então, dois sentidos: um que abrange de forma mais geral, referindo-se aos temas mais clássicos da política – como eleições, partidos, governos, entre outros –, e o outro mais restrito, que se refere às ações do Estado em decorrência das demandas e necessidades da sociedade (PEREIRA, 2008). Pode-se asseverar, no entanto, que as definições de PP se referem aos interesses governamentais. Tal afirmação, entretanto, solicita outras definições específicas para PP.

Souza (2003) afirma que não há uma única, nem melhor, descrição sobre o que seja política pública, tendo abordado o conceito de vários autores: Mead (1995) a define como um campo, dentro do estudo da política, que analisa o governo à luz de grandes questões públicas; Lynn (1980) como um conjunto de ações do governo que produzirão efeitos específicos; em contrapartida, Peters (1986) define as políticas públicas como a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por delegação e influenciam a vida dos cidadãos; nessa mesma linha de raciocínio, Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer em termos de políticas públicas”; por fim, para Laswell (1958), PP são decisões e análises que implicam responder a quem ganha o quê, por que e que diferença faz (apud SOUZA, 2003).

Com base nos estudos de Souza (2003) e de Oliveira, Pizzio e França (2010), foi elaborado um quadro que sintetiza as definições apresentadas anteriormente.

Quadro 1 – Tipos de definições para políticas públicas

Autor	Definição de políticas públicas	Ano da obra
Mead	Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.	1995
Lynn	Conjunto específico de ações do governo que produzirão efeitos específicos.	1980
Peters	Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por delegação, e que influenciam a vidas dos cidadãos.	1986
Dye	O que o governo escolhe fazer ou não fazer.	1984
Laswell	Responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz.	1958

Fonte: Oliveira, Pizzio e França (2010).

Segundo Souza (2003), a definição mais utilizada para políticas públicas é a de Laswell (1958). Entretanto, ela pondera que essas definições

[i]gnoram a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses. Pode-se acrescentar que, por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos. Deixam também de fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições. (SOUZA, 2003, p. 13).

Nessa perspectiva, a autora afirma que essas definições direcionam para os confrontos relacionados a interesses governamentais. Além das definições apresentadas por Souza (2003) há outras, também relevantes, que serão abordadas neste trabalho. Teixeira (2002, p. 2), por exemplo, define PP como “diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”. Para esse autor, apesar de PP referir-se, indiretamente, à ideia de governo, ela está diretamente ligada à sociedade, pois é a ela que se destinam.

Pereira (2008) entende que o envolvimento do Estado e de diferentes atores governamentais ou não governamentais pode interagir segundo as ações em PP. Isso se dá por meio de “demandas, apoio ou suportes, como também a “não ação” intencional do poder público perante um problema específico ou questão que seja de sua responsabilidade” (p. 96).

Höfling (2001), respaldada em Gobert e Muller (1987), afirma que PP é entendida como o “Estado em ação”, ou seja, nada mais é do que o Estado implantando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Assim, o entendimento dos modelos e das teorias revisitadas anteriormente tem a especificidade de permitir a análise e a compreensão do perfil dos estudantes do EM de Goiânia, visto que as PP, em especial as da área da educação, marcam suas trajetórias e o modo como elas ocorrerão no campo da cidadania, da justiça social, da empregabilidade, da cultura e dos estudos. Nesse viés, discute-se, a seguir, como se concebem as PP no cenário da educação.

1.2 Políticas públicas educacionais

Considerando a discussão feita no tópico anterior, pode-se, de maneira genérica, dizer que políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado direta ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, com a

intenção de assegurar direitos em prol da cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico (LYNN, 1980 apud SOUZA, 2006; DYE, 1984, apud SOUZA, 2006; SOUZA, 2006; PEREIRA, 2008; OLIVEIRA; PIZZIO; FRANÇA, 2010; SOARES e OLIVEIRA, 2013). Nesse sentido, o tópico seguinte visa contextualizar a educação no Brasil a partir de um olhar histórico sobre as PPE.

1.2.1 A educação no Brasil: um olhar histórico sobre as políticas públicas educacionais

Romanelli (2013) fez uma importante investigação sobre a história da profissão docente e da educação no Brasil, desde meados do ano de 1550, quando as missões jesuíticas adentraram no país. Essas missões tinham como objetivo principal a implantação dos ideais católicos para a disseminação e a implantação da cultura europeia para a dominação da população vivente no Brasil.

Houve a criação dos colégios jesuítas, nos quais os professores eram padres, freis, entre outras autoridades católicas. Nesse período, as pessoas viviam de renda da população, ou seja, de doações, pois não recebiam um salário provido por entidade estatal ou particular. O professor deveria seguir um currículo escolar baseado no ensino das sete artes, tendo como alicerce a leitura, a escrita e o cálculo, além do objetivo principal, a erudição, ou, em outras palavras, o *Ratio Studiorum*², pois o homem civilizado deveria conhecer os saberes teológicos, humanos e filosóficos.

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro, não podia, por isso mesmo contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. (ROMANELLI, 2013, p. 34).

Com a chegada dos jesuítas no Brasil Colônia, inicia-se o sistema escolar propriamente dito. Porém, em 1759, essas missões foram encerradas em decorrência da expulsão da ordem dos jesuítas do país, tendo sido fechadas aproximadamente quinze escolas religiosas e mais de duzentas escolas de “ler, escrever e contar”.

² *Ratio Studiorum* é o nome abreviado de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, que era o plano educacional que a Companhia de Jesus pôs à frente de seus colégios nos mais variados países. A *Ratio Studiorum* é mais do que o plano de estudos, ou o currículo escolar, ou o regulamento dos colégios dos jesuítas, é, na verdade, o regime escolar que presidiu ao ensino nesses colégios desde sua criação, no final do século XVI, até a extinção da Companhia de Jesus, em 1773.

Após a saída dos jesuítas, o Marquês de Pombal instala, no Brasil, as aulas régias de latim, grego e retórico. Vieira e Farias (2007, p. 37) afirmam que o período Pombalino “demarca um momento importante na história da educação brasileira, pois é quando entra o poder público estatal como agente responsável pela definição de rumos nesse campo”.

Segundo Saviani (1998), o Brasil começa a viver um marasmo educacional, todavia, esse quadro começa a ser alterado com a chegada da família real ao país, que assume a educação de nível básico, ministrada por religiosos da Companhia de Jesus desde 1550.

Por necessidade da Coroa, houve a criação de novas escolas, faculdades, imprensa, teatros etc. Tais instituições não eram voltadas para a população, que tinha um perfil único de analfabetos e pobres. Estima-se que mais de 98% da população não era alfabetizada. No entanto, por movimentação própria, essa população analfabeta e pobre aos poucos começou a ganhar espaço na vida social e tornou-se necessária a criação de mais escolas, com a intenção de estruturar o país (SAVIANI, 1998; MONLEVADE, 2000; ROMANELLI, 2013).

No período imperial, foram elaboradas as primeiras leis e reformas no campo educacional, que, de acordo com Vieira e Farias (2007, p. 21), foram criadas com “intenções de corrigir um sistema escolar que sequer existiu”. Nessa época, o Brasil ainda não possuía uma identidade própria, sendo a existente orientada por ideias e padrões culturais trazidos de outros países. O acesso à escola era para poucos e centralizado nas cidades do Rio de Janeiro e Salvador, onde os interesses políticos e econômicos do país estavam concentrados. “Nas demais províncias, a educação caminhava a passos lentos” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 48).

É no Brasil Império que é elaborada a primeira constituição brasileira, em 1824, que apresentava vários dispositivos legais sobre a administração e a economia das províncias. O artigo 179 dessa constituição traz as primeiras instruções legais para a educação brasileira:

Art. 179. A inviolabilidade dos direitos civis, e políticos dos Cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

[...]

§ 32 - A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos;

§ 33 - Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes. (BRASIL, 2012, p. 85-87).

O direito à educação, previsto na Constituição de 1824, não abarcava os escravos, maioria da população da época, sendo apenas privilégio dos que se enquadravam em seu artigo 6º, que são os cidadãos. É oportuno destacar que, para ser considerado cidadão, a constituição determinava que fossem: nascidos no Brasil, quer ingênuos ou libertos; filhos de

pai brasileiro; filhos de pai brasileiro que estivesse em país estrangeiro e a serviço do Império; nascidos em Portugal e os estrangeiros naturalizados, independentemente de sua religião, desde que atendidas as qualidades estabelecidas pela lei para se obter a carta de naturalização (BRASIL, 2012).

Outro documento referente à educação brasileira da época é a lei de 15 de outubro de 1827, considerada por estudiosos como um marco histórico da educação nacional, sendo o primeiro instrumento legal importante para a sua regulamentação. Em seus respectivos artigos, a lei estabelecia que as vilas mais populosas tivessem as escolas de primeiras letras (artigo 1º) e que nessas vilas fossem criadas as escolas de meninas (artigo 11); estabelecia que o método de “ensino mútuo” deveria ser adotado nas escolas (artigo 4º); designava os “ordenados dos professores” (artigo 3º), bem como sua forma de pagamento (artigos 7º, 8º e 14); prescrevia o currículo a ser adotado (artigo 12); e, por fim, no artigo 5º, determinava as estruturas dos prédios escolares. A Lei de 1827 foi a primeira tentativa de expandir a educação pública para a massa populacional, porém, não obteve sucesso em virtude das características sociais, políticas, econômicas e culturais do Brasil império (VIEIRA; FARIA, 2007).

Em 1834, o Brasil lança o Ato Adicional que instituía a descentralização da educação, em que cada província tinha como atribuição prover a escola pública, assim como financiar o salário e a manutenção dessas escolas, que foram conhecidas como Liceus.

No Império, houve outras propostas para a organização da educação brasileira, como o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, de 1854, conhecido como Reforma Couto Ferraz. Em 1878 e 1879, são feitas proposições para a construção de cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de instrução primária e para a reorganização do ensino primário e secundário, ambas para o Município da Corte, que ficaram conhecidas como Reforma Leôncio de Carvalho (VIEIRA; FARIA 2007). As iniciativas de se instituir uma política nacional de educação no Brasil Colônia e no Brasil Império não foram bem-sucedidas. Segundo Viera e Faria (2007), isso se deveu à ausência de infraestrutura institucional e à indiferença política das elites, preocupadas em manter sua hegemonia.

Com o fim do Império e o início da República, houve outros projetos de reforma para a educação brasileira, entre eles se destacam a Reforma Benjamim Constant, de 1890, que era orientada pelos princípios positivistas de liberdade e laicidade do ensino, além da gratuidade da escola primária. Benjamim Constant propôs a inclusão, no currículo escolar, do estudo das

ciências fundamentais, que era composto pelas disciplinas de aritmética, álgebra elementar, geometria preliminar, trigonometria retilínea e geometria espacial, geometria geral e seu complemento algébrico, cálculo diferencial e integral, física geral e química geral, biologia, sociologia e moral, bem como noções de direito pátrio e de economia política. Esse currículo ainda dispunha do estudo de português, inglês e alemão, latim, francês, grego, geografia, zoologia, botânica, meteorologia, mineralogia e da geologia, história natural e história do Brasil, literatura nacional, desenho, música e prática de ginástica. Essa organização não obteve êxito, “uma vez que o seu elevado intelectualismo e sua grandiosidade excediam a capacidade de aprendizagem dos adolescentes” (PALMA FILHO, 2005, p. 73).

A reforma Epiácio Pessoa, de 1901, que tinha por orientação a rigorosa uniformização do ensino, excluiu do currículo as disciplinas de biologia, sociologia e moral, incluiu a disciplina de lógica e reduziu de sete para seis anos o curso secundário. De acordo com Palma Filho (2005, p. 73), essas mudanças “assumiam que o curso secundário passava a ser um mero preparatório para ingresso nas Faculdades existentes na época”. A reforma de Rivadávia Corrêa, de 1911, trouxe de volta a orientação positivista para a educação e o ensino passa a ser de frequência não obrigatória, são abolidos os diplomas e criados exames de admissão pelas próprias faculdades. Para Vieira e Faria (2005, p. 78), tais medidas foram tomadas “sob a justificativa de que o ensino secundário não poderia voltar-se para o ingresso no ensino superior”. A autora ainda destaca que essa reforma “revelou-se um verdadeiro fracasso”. Já a Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, volta-se mais para a melhoria da qualidade do ensino secundário e retoma a preocupação com a função do ensino de preparar para a educação superior, que segundo Palma Filho (2005, p. 75), “era o que os estudantes e seus familiares esperavam do ensino secundário”.

Essa concepção de ensino não poderia ser diferente, uma vez que em um país de analfabetos, onde a maioria da população sequer tinha acesso ao ensino primário, acabava sendo perfeitamente normal que os poucos a conseguir chegar ao ensino secundário, apenas o fizessem com o intuito de poder ingressar no ensino superior. (PALMA FILHO, 2005, p. 75).

Por fim, a Reforma de João Luis Alves, de 1925, que organiza o Departamento Nacional de Ensino e reforma o ensino secundário, que passa a ser seriado e com duração de seis anos. Essa reforma também tentou dar ao ensino secundário um caráter de ensino regular, “capaz de preencher funções mais amplas do que a mera preparação fragmentária e imediatista aos cursos superiores” (PALMA FILHO, 2005, p. 76).

Tais reformas não se implantam de modo efetivo e não há mudanças significativas no campo educacional, pois geralmente não refletem um “conjunto orgânico de medidas, mas decretos com o intuito de reformar aspectos específicos à organização do ensino” (VIEIRA; FARIA, 2007, p. 76-77).

No ano de 1930, com o advento da revolução e com o início da Era Vargas, novas PP para a educação foram implantadas, entre as quais destacam-se o planejamento e a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, a Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior, que ficaram conhecidas como Reforma Francisco Campos, além do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e da Constituição Federal, de 1934. Com a industrialização do país e a escassa mão de obra qualificada, tais reformas se tornaram necessárias para tentar suprir essa carência. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 16) afirmam que o objetivo dessas reformas “era de criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país”.

Nesse período, houve vários debates no âmbito da política educacional entre a linha conservadora, representada pelos católicos, fundamentada na pedagogia tradicional, “nitidamente elitista”, e entre os liberais que defendiam a pedagogia da Escola Nova e a organização “de um país em novas bases econômicas e políticas” (ZOTTI, 2004, p. 88). No cerne dessa disputa estava o governo, tentando manter a neutralidade e dando abertura às contribuições dos dois grupos.

De um lado, estava a igreja e seu enorme poder de influência sobre a população e de pressão sobre o próprio governo; de outro, os que propugnavam novos conceitos educacionais e seu prestígio como ‘educadores’ na sociedade brasileira. Vargas e Campos procuraram conciliar as reivindicações divergentes e, sempre que puderam, manipularam-nas em seu proveito. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 20).

As medidas estabelecidas pelos decretos expedidos pelo ministro Francisco Campos para o ensino secundário visavam a organização deste, que passou a ter dois ciclos: o fundamental, que era de cinco anos, e o complementar, de dois anos, que visava preparar o aluno para o curso superior (ARANHA, 2006). Vieira e Faria (2007, p. 93) afirmam que as críticas feitas a essas reformas se davam em relação “ao teor enciclopédico”, com um ensino secundário voltado para ingressar nos cursos superiores e um currículo a serviço de uma elite intelectual:

[...] nas ideias político-educacionais de Francisco Campos estava a crença de que a reforma da sociedade se concretizaria mediante a reforma da escola, da formação do cidadão e da produção e modernização das elites. Em seu ideário estava claro que a formação das elites era a prioridade, bem como defendia que essa mesma elite tinha as condições para decidir quais deveriam ser os rumos da educação para os demais. (ZOTTI, 2004, p. 71).

A constituição de 1934 foi o primeiro documento a destinar um capítulo às questões educacionais e à cultura. O artigo 149 afirma ser a educação direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo poder público, tendo como finalidade desenvolver a solidariedade humana; fixa o plano nacional de educação, que deve compreender todos os graus de ensino (artigo 150, parágrafo “a”), além de traçar diretrizes que delineiam a educação nacional (artigo 5º). Em seus dispositivos, contempla as ideias dos católicos conservadores e dos liberais escolanovistas, como esboçam Vieira e Faria (2007, p. 96): “a Constituição de 1934 não fica à margem dos embates católicos e liberais [...]. No texto convivem orientações laicas e religiosas; a defesa da escola pública e a preservação de privilégios da escola privada”.

O momento político no qual se concebe a Constituição de 1937 é ditatorial. Isso permite avaliar que se tratou de um golpe em que “mudam as circunstâncias políticas, mudam os mecanismos legais” (VIEIRA; FARIA, 2007, p. 96). No campo educacional não poderia ser diferente e, logo, as competências da União são ampliadas e ela deixa de traçar diretrizes para “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (artigo 15, IX). Com os reflexos da industrialização e os interesses econômicos do país, o ensino profissionalizante passa a ser obrigação do Estado em matéria de educação e destina-se “às classes menos favorecidas” (artigo 129). Sobre esses dois artigos, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 22) afirmam que:

Não foram causais os discursos e as referências a um ensino específico para as classes menos favorecidas [...]. Tal ensino era considerado o primeiro dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das indústrias e sindicatos econômicos. [...] nem tampouco, o acento sobre a obrigatoriedade da educação física e do ensino cívico, mecanismos de disciplina e controle corporal e ideológico.

As marcas de uma política educacional que reconhecia o lugar e o objetivo da educação e da escola estavam definidas: “por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, obediência, adestramento, formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à

modernização administrativa. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político e econômico” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 22-23).

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, alguns setores do ensino são reformulados. Tais reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Essas leis regulamentavam o ensino técnico-profissional industrial, comercial, agrícola, ensino primário e normal. Para efetivar o ensino industrial, o governo, através do Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de aprendizagem Industrial (Senai), para tentar suprir a “mais urgente demanda de uma economia que acelerava o processo de substituição de importações e destinado a uma parcela da classe operária já engajada no processo fabril” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 24).

Em relação ao ensino secundário, são poucas as modificações. O Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, estabelece, no artigo 1º, as finalidades do ensino secundário: formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística e dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. Nunes (1999, p. 102), afirma que o discurso do Ministro Capanema em relação à Lei Orgânica para o Ensino Secundário era:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais, da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino. (NUNES, 1999, p. 102).

Dessa forma, o ensino secundário ficava estruturado em dois níveis: ginásial, com a duração de quatro anos, e colegial, com a duração de três, nas modalidades de ensino científico e clássico. Contudo, as características do velho dualismo ainda persistiam, como asseveram Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 24), pois “as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho”. Nesse sentido, ao estabelecer o ensino secundário para as elites e o

profissional para as massas, essas reformas somente reafirmam e naturalizam as desigualdades sociais.

Com a queda de Vargas, no início do novo governo é aprovada a Constituição de 1946, guiada por convicções liberais e democráticas, e que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), defendia a “liberdade e a educação dos brasileiros”. Ela dispõe, no artigo 166, que a educação é direito de todos e deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. No artigo 167, assegura que o ensino dos diferentes níveis será ministrado pelos poderes públicos e livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. A Carta Magna de 1934 estabelecia que é de responsabilidade da União “legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (artigo 5º, XV), mas, nas cartas de 1934 e 1937, essa responsabilidade trazia conotações no sentido de “traçar diretrizes” ou “fixar as bases, traçando as diretrizes” (VIEIRA; FARIA, 2007, p. 112).

A atribuição de legislar sobre diretrizes da educação “abre caminho” para o executivo encaminhar ao congresso um projeto de lei, que depois de um longo percurso de debates e posições ideológicas – de um lado, os escolanovistas em defesa de uma escola pública, de outro, os conservadores católicos em defesa do ensino privado sobre os rumos da educação brasileira, viria se tornar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (VIEIRA; FARIA, 2007; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Nessa disputa de ideologias, acabou prevalecendo a dos conservadores, em especial a da igreja católica, que, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 26), “se assumia como única capaz de ministrar ‘uma filosofia integral de vida’, formando a inteligência e o caráter dos alunos”.

Para o ensino secundário, a LDBEN de 1961 não trouxe mudanças significativas, pois manteve a duração de sete anos, divididos em dois ciclos – o ginásial de quatro e o colegial de três –, e a dualidade de formação – a elite para estudos superiores e a massa para o mercado de trabalho. Em 1962, em consonância com essa LDBEN, o governo do presidente João Goulart lança o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo que suas metas, tanto qualitativas como quantitativas, deveriam ser cumpridas em um prazo de oito anos. Também determinava que no mínimo 12% dos impostos arrecadados fossem investidos na educação. Logo após o golpe de 1964, o PNE foi extinto (ZOTTI, 2004, p. 100). Ainda, com esse golpe militar, os rumos da política, no Brasil, tiveram novos delineamentos, com total repressão aos movimentos culturais, sociais e estudantis. Aranha (2006, p. 313) afirma que foram anos “desastrosos para a cultura e a educação”.

No campo educacional, foram feitos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for Development* (USAID), nos quais o Brasil receberia assessoria técnica e financeira para implantar a reforma, que se estabelecia em três princípios básicos: 1) educação e desenvolvimento – formar profissionais especializados, com o intuito de atender o mercado que está em expansão; 2) educação e segurança, que objetiva a formação do cidadão consciente e, para isso, introduziu no currículo as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas; e 3) educação e comunidade, que visa a criação de conselhos de empresários e professores para estabelecer a relação entre escola e comunidade (ARANHA, 2006, p. 316).

Além disso, foram aprovadas a Lei n. 5.540/1968, que regulamentava a Reforma Universitária e sistematizava o ensino superior, e a Lei n. 5.692/1971, que fixa as bases e as diretrizes para o ensino de primeiro e segundo grau e objetivava “conter a demanda sobre o ensino superior e promover a profissionalização de nível médio” (VIEIRA; FARIA, 2007, p. 122-123).

Com a nova Lei n. 5.692/1971, os cursos primário e ginásial foram substituídos pelo ensino de primeiro grau, com duração de oito anos, e o atual Ensino Médio passa a se chamar ensino de Segundo Grau, que deveria oferecer uma qualificação profissional, seja de nível técnico, com quatro anos de duração, ou de auxiliar técnico, com três anos. Apesar dessa profissionalização, Vieira e Faria (2007, p. 136) afirmam que “foi uma promessa que ficou no papel, e a verdade é que poucas unidades escolares se mobilizaram para adaptar-se a esta perspectiva, preferindo optar por habilitações de ‘faz de conta’”. Como consequência, os alunos terminavam os cursos sentindo-se totalmente despreparados para ocupar o mercado de trabalho. Em 1982, a obrigatoriedade das escolas de oferecer um curso profissionalizante foi abolida. Em 1985, os militares deixam o poder com um saldo desastroso para a educação brasileira. Estima-se que mais de 30% da população era de analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 37).

Com o fim da ditadura militar, o país volta ao estado democrático. Em 1988, é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, em que são assegurados os direitos outrora retirados e estabelecidas novas medidas para o país.

No campo educacional, a Constituição de 1988 estabelece questões importantes, entre as quais, no artigo 6º, o direito à educação como um direito social, concernindo privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (artigo 22,

parágrafo XXIV). Em seu artigo 205, afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e, no artigo 214, estabelece a criação do Plano Nacional de Educação.

Em contextos mais amplos, a educação foi alvo de discussões e ações em espaços oficiais por meio de eventos, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, a qual redundou na criação do Plano Decenal de Educação Para Todos. Esse plano indicava a intencionalidade da implementação de mudanças nos rumos que a educação deveria tomar nos países de piores indicadores educacionais do mundo (SILVA; ABREU, 2008). A conferência de Jomtien foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Nela, buscava-se traçar prioridades para aumentar a qualidade da educação de 155 países, entre eles, o Brasil, classificado como E-9 (9º com os piores índices educacionais do mundo, segundo a Unesco). Na época, o Brasil apresentava alto índice de analfabetos adultos (próximo a 18 milhões de brasileiros), altas taxas de evasão escolar e repetência e baixo índice de matrículas no então segundo grau (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Nesse mesmo período, a Unesco convoca especialistas do mundo todo para fazerem parte da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI, a qual foi coordenada por Jacques Delors, autor do relatório “Educação, um tesouro a descobrir”. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 55), esse relatório é de fundamental importância para “compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade”.

Em 1993, o Brasil publicou o Plano Decenal de Educação para Todos, o qual traçava as metas a serem cumpridas a partir do acordo fixado em Jomtien, “e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescritos seria implantado no Brasil” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 52).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é aprovada em 1996. A nova lei reafirma o direito à educação garantido pela Constituição Federal de 1988, estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Tais entidades teriam a responsabilidade de elaborar as diretrizes para a Educação Básica que norteariam os currículos e seus conteúdos mínimos; tratar de temas como os recursos financeiros e a formação dos profissionais da educação. Além disso, atribui à União a responsabilidade pela elaboração de um Plano Nacional de

Educação (VIEIRA; FARIA, 2007), além de estabelecer a criação de um processo nacional de avaliação do rendimento escolar, tanto na educação básica, que corresponde à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, quanto no ensino superior.

Em relação ao EM, ele passa a ser obrigatório e deve ser garantido a todos os brasileiros, sua concepção de ensino não se diferencia muito do modelo empregado pelas Leis Orgânicas do Ensino, da década de 1940. A seguir, serão apresentadas algumas ideias sobre as PP em educação e suas Diretrizes para o EM.

1.3 Políticas públicas em educação e suas diretrizes para o Ensino Médio

A educação é direito universal de todos os brasileiros. A Constituição Federal do Brasil, em vigor desde 1988, dispõe, no artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, p. 57). Tal artigo visa a manutenção desse direito, assim como assegurá-lo e promovê-lo em amplitude. As PPE instituíram-se no seio dessa Constituição Federal.

A promulgação da Emenda Constitucional (EC) n. 59, de 11 de novembro de 2009, que estabeleceu o prazo até 2016 para aumentar o tempo de escolarização obrigatória no Brasil dos quatro aos dezessete anos de idade alavanca ainda mais o direito à escolarização para também uma obrigação. Esta “dupla função” de direito e obrigação se dá porque, enquanto direito, a sociedade tem como exigir aos seus cidadãos o acesso à escola. Por sua vez, como obrigação, a escola emerge ao poder público com o dever de disponibilizar garantias práticas que vão desde a contratação de professores, por exemplo, à oferta de vagas escolares. Em contrapartida, é de responsabilidade imputada aos responsáveis legais de cidadãos em faixa etária escolar a efetivação de suas matrículas.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 57).

A escolarização, portanto, como ambição universal para os brasileiros, precisa estar em plena sintonia com a viabilidade social, econômica e política, o que implica na elaboração, em forma de políticas públicas, de diretrizes e documentos que norteiem os chamados programas de educação, que propõem linhas de financiamento com recursos públicos e avaliam os resultados alcançados com as medidas adotadas. Desse modo, a participação da

sociedade na formulação de políticas públicas educacionais, no acompanhamento e na avaliação delas fica assegurada na própria lei que as instituiu.

No caso da Educação, a participação social se verifica por meio dos conselhos municipais, dos conselhos estaduais e do conselho nacional. A Constituição resguarda também as audiências públicas, os encontros e as conferências setoriais como instrumentos de participação e controle social das políticas de educação, que, de forma paulatina, vêm se afirmando ao longo dos últimos anos como forma de envolver os diversos segmentos da sociedade.

A Constituição brasileira de 1988 traz, no artigo 205, a garantia da educação como um direito universalmente estabelecido. Dessa forma, ela se torna um dever do Estado brasileiro e, como já mencionado, isso quer dizer que o Brasil tem a obrigação de pensar e garantir os recursos materiais, pedagógicos e humanos para a efetivação mais plena possível desse dever. Contudo, para que a educação tenha amplitude, a Constituição procura envolver a família, responsabilizando-a para que procure garantir esse direito matriculando seus filhos nas instituições de ensino. Considerada como a “Constituição Cidadã”, esse dispositivo legal não deixa de fora a ideia de que a educação é, também, responsabilidade social. Nesse sentido, promove e incentiva a colaboração da sociedade. Visa, portanto, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 57).

Consonante a Constituição de 1988, a LDB de 1996 também estabelece que o desenvolvimento educacional está sob o dever do Estado, mas, ademais, deve fazer parte da vida familiar e da convivência social. Estabelece, ainda, que a educação precisa abranger as instituições de ensino e pesquisa, juntamente com os movimentos sociais e as manifestações culturais. A diferença é que a LDB de 1996, no artigo 35, especifica para o EM, por ser a etapa final da educação básica, as seguintes finalidades: consolidar de modo aprofundado os conhecimentos que o aluno adquiriu no ensino fundamental, que, somado ao que se aprende nessa etapa, possibilita o prosseguimento dos estudos posteriores, como, por exemplo: a formação técnica ou de nível superior (BRASIL, 2014).

Outra finalidade importante é a de alicerçar o estudante para o mundo do trabalho e da cidadania, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade aos desafios propostos pelas condições de ocupação, assim como o aperfeiçoamento posterior, sem deixar de considerar a humanidade do estudante, o que implica incluir a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 2014).

Todavia, as finalidades acima descritas se vêm ameaçadas pela Medida Provisória nº 746/2016 que altera a LDB, visto que permite que profissionais sem formação em licenciatura, os ditos profissionais de “notório saber”, possam dar aulas de conteúdos de áreas afins à sua formação. A Medida Provisória altera também o artigo 26 da lei 9396/96 (LDB de 1996) que define os componentes curriculares obrigatórios da educação básica amparados pelas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Estabelece ainda, como obrigatórias apenas as disciplinas de português e matemática, o que pode ser considerado empobrecer o caráter cultural e educacional do currículo escolar, uma vez que relativiza as demais disciplinas. Sem a obrigatoriedade do ensino de arte e de educação física, além do risco da Filosofia e Sociologia deixarem de existir, há um impedimento real para formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

No caso de Goiás, o Plano Estadual de Educação.

visa o desenvolvimento de uma educação propulsora da cidadania, do desenvolvimento e do progresso social, por meio da erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e promoção humanística científica e tecnológica do país. (GOIÁS, 2008, p. 9).

Pode-se dizer, de forma sintética, que a Constituição brasileira é o referencial que promove apoio legal à LDB, de 1996, ao PCN, de 1999, ao DCNEB, de 2013, ao PNE 2011-2020 e ao PEE-GO 2008-2017, visando cumprir seu objetivo de promover, em todo o país, um tipo de educação com suas diretrizes ligadas às questões da formação para o trabalho, para a cidadania e para os estudos posteriores. Ademais, tem o compromisso de promover, por esses dispositivos legais, a difusão dos princípios da igualdade, o respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

2 JUVENTUDE(S)

Diante do objetivo deste trabalho de traçar o perfil dos estudantes das Escolas Públicas de Ensino Médio do município de Goiânia e, além disso, colaborar com o ensino de Ciências, entende-se como relevante e indispensável a contextualização do conceito de juventude. Este capítulo se dedica, portanto, a apresentar, de forma breve, algumas perspectivas teóricas que se propõem ao estudo da juventude, tais como o principal marco legal (Lei n. 12.852/2013, que estabelece o Estatuto da Juventude) e suas recentes preocupações com o ensino público. É oportuno ressaltar que não se pretende esgotar, neste capítulo, o tema juventude, visto que o intuito é refletir sobre o perfil dos estudantes do EM das escolas públicas da cidade de Goiânia.

Contudo, no empenho de traçar e analisar o perfil dos jovens colaboradores deste trabalho de pesquisa, pareceu indispensável olhá-los como seres humanos situados historicamente. Desse modo, compreende-se que, como resalta Vigotski (1991), a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana, permitindo que se reflita sobre o desenho do perfil desses jovens, com o cuidado de considerar devidamente que os processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano se dão historicamente, em dada sociedade, com o papel importante da cultura na qual estão inseridos. Ademais, a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana (VIGOTSKI, 1991). Portanto, se assim não o fosse, o esforço metodológico e intelectual aqui empreendido não seria de grande valia, pois apenas se chegaria ao mínimo de um retrato desfocado.

Para Leontiev (1978), o desenvolvimento humano estrutura-se por meio da atividade social e histórica e, também, pela apropriação da cultura humana material e simbólica, que se produzem e se acumulam de forma objetiva aos passos da história da humanidade. Isso remete ao entendimento de que, para os jovens que compõem este estudo, todo o processo que resulta no modo como se apropriam do que aprendem nas escolas que frequentam, assim como objetivam seus sonhos, constituem-se em uma espécie de resumo da sua própria história e da sociedade que espelham.

Portanto, sob a luz deste cuidado de entender que faz parte do perfil humano uma consciência determinada por circunstâncias históricas e sociais e entendendo que é pelas relações e pela participação na história concreta que os jovens pesquisados internalizam

valores criados e modelados pela sociedade, conhecer o perfil dos estudantes do EM é, ao mesmo tempo, perceber o perfil do mundo que lhes circunda com verdadeira possibilidade de enriquecer a educação e o ensino de Ciências.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Nesse sentido, a contextualização do conceito de juventude é relevante, em especial no ano de 2016, que traz marcas da participação juvenil em defesa do ensino público. Parte da juventude secundarista da rede pública está nas ruas e ocupa escolas e universidades para protestar contra o plano de reforma do sistema educacional proposto pelo estado de Goiás e contra o congelamento e a limitação dos investimentos em educação e saúde para os próximos vinte anos, propostos pelo Governo Federal.

A juventude vivida pelos estudantes pesquisados sem dúvida apresenta valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades particulares. Essa característica se edifica porque estão circunscritos em uma sociedade em movimento contínuo. Por essa razão, estão inseridos em uma sociedade com processos transitórios do que antes se tinha como estático e consolidado, como, por exemplo, os novos arranjos familiares, as discussões de gêneros, étnico-raciais, novas profissões, outras formas de fazer política etc.

O mundo mudou. O século XXI vem assistindo à emergência de novos sujeitos sociais que reclamam o seu reconhecimento como sujeito social, sujeito de direitos. Para Santos (2000), trata-se de uma tendência importante de mudança e de novidade que busca reconhecer-se por seu conhecimento, disseminando-o por meio do discurso argumentativo com força autorreflexiva e consciente das pessoas envolvidas em processos e as relações sociais que lhes impõem o silêncio ou negam-lhes a palavra.

Temos de recorrer a uma forma de conhecimento que não reduza a realidade àquilo que existe. Quero eu dizer, uma forma de conhecimento que aspire a

uma concepção alargada de realismo, que inclua realidades suprimidas, silenciadas ou marginalizadas, bem como realidades emergentes ou imaginadas. (SANTOS, 2000, p. 229).

Entre esses grupos emergentes ou imaginados que têm reivindicado o reconhecimento de sua produção de conhecimento e pedido a palavra para falar desse conhecimento produzido estão os inúmeros jovens. Por isso, a forma de viver a juventude não cabe mais em um único conceito. Surgiram, nos dias atuais, diversas maneiras de leitura e de se estar no mundo que exigiram novas descobertas, inovações nas pesquisas e nos olhares para com os pesquisados, e isso forçou o conceito “juventude” a ser transferido para o plural. Exatamente por apresentarem elementos comuns e de diferenciação, não se concebe mais juventude, mas sim juventude(s).

Bourdieu (1983), de forma significativa, aponta para o entendimento “ser juvenil” como um ser contextualizado e imerso nas relações de poder socialmente estabelecidas. Para o autor, a juventude, assim como a velhice, são construídas socialmente, mas muito longe de ser de forma passiva. Afirma que os jovens possuem tanto mais dos atributos do adulto, do velho, do nobre, do notável etc., quanto mais próximos se encontrarem do polo de poder.

Diz o autor:

Para saber como se comportam as gerações é preciso conhecer as leis específicas do funcionamento do campo, os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta (“nouvelle vague”, “novo romance”, “novos filósofos”, “novos juízes”, etc.). Isto é muito banal, mas mostra que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as duas juventudes. (BOURDIEU, 1983, p. 113).

Quando analisa o sistema educacional, Bourdieu (1983) percebe, na escola, uma forma de reprodução social que exclui da qualificação, quase que em uma seleção natural, os jovens das classes populares, que encontram dificuldades diversas em continuar seus estudos. No seu entendimento, os jovens das classes populares não querem abandonar a escola – eles tendem a abandoná-la e a começar a trabalhar muito cedo, porque socialmente lhes é impelido o desejo de aceder o mais rapidamente possível às capacidades econômicas que lhes são associadas. Instaura-se um mal-estar que a desigualdade social promulgada nas escolas suscita nos filhos das classes populares.

Os trabalhos de Esteves e Abramovay (2007), Rizzini et al. (2009), Perez-Islas (2009) e León (2009), assim como os estudos de Dayrell (2003), propõem compreender as juventudes na contemporaneidade guiados por uma importante noção de que elas diferem e compartilham alguns pontos. Essa noção não permite definir juventudes isoladamente, mas a partir de suas múltiplas relações e contextos sociais. Para os autores citados, estudiosos da juventude e de suas práticas, refletir a ideia de juventude a partir de suas condições de gênero, raça, classe social, moradia e pertencimento religioso torna as juventudes um tema complexo de investigação. Nesse sentido, há um contraponto a Bourdieu (1983), porque, pela ótica desses autores e autoras, “[a]s juventudes são mais que uma palavra”, são um assunto plural.

A mudança de pensamento no conceito de juventude para “juventudes”, que desaloja a ideia de juventude como uma breve passagem da vida infantil para a vida adulta ou reduzida a um segmento da sociedade brasileira, possibilitou conquistas no campo de direitos e de políticas públicas focadas na população juvenil.

Os passos para tornar os direitos e as políticas para as juventudes uma obrigação do Estado brasileiro, independente da vontade de governos, se iniciam nos anos 1990, quando algumas iniciativas públicas são promovidas envolvendo parcerias com instituições da sociedade civil e instâncias do Poder Executivo, nos âmbitos federal, estadual e municipal (SPOSITO; CARRANO, 2003). Contudo, somente em 2005 houve a constituição da Política Nacional de Juventude, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude.

Em 2013, portanto, depois de sete anos, o Estatuto Nacional da Juventude foi sancionado pela então presidenta, Dilma Rousseff. Foi um passo fundamental para que as juventudes brasileiras se vissem amparadas por um instrumento que regulamenta seus direitos e torna prerrogativa do Estado a implantação de PP específicas para elas.

Destaca-se que o Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852/2013) se compõe de 11 direitos previstos aos jovens: direito à diversidade e à igualdade; direito ao desporto e ao lazer; direito à comunicação e à liberdade de expressão; direito à cultura; direito ao território e à mobilidade; direito à segurança pública e ao acesso à justiça; direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; direito à profissionalização, ao trabalho e à renda; direito à saúde; direito à educação; direito à sustentabilidade e ao meio ambiente (BRASIL, 2013a, p. 26-28).

Em 2015, no entanto, uma parcela dos jovens estudantes do EM no estado de Goiás se mobilizou ao considerarem seus direitos à educação pública e de qualidade, sob a ameaça de

serem desrespeitados no momento em que o governador de Goiás anunciou um plano de privatização da educação pública, por via de Organizações Sociais e militarização de escolas. Na ocasião, o governo tornou público um edital convocatório para todas as organizações interessadas em assumir a administração de 23 escolas públicas estaduais da cidade de Goiânia. Contra a decisão do governo de Goiás de transferir a gestão das escolas, os protestos dos jovens se iniciaram no início do mês de dezembro de 2015, com passeatas pelas principais vias da cidade e ocupação de várias escolas e da sede da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (Seduce) de Goiânia.

O descontentamento contra os planos do governo em relação à administração das escolas, materializado nas ruas com os jovens em passeatas, realizando atos públicos e ocupando escolas, foram fundamentais para que o Ministério Público de Goiás, o Ministério Público Federal e o Ministério Público de Contas do Estado entrassem com ação civil pedindo a suspensão do edital, com a alegação de irregularidades na convocação. Havia, nesse edital convocatório, prerrogativas que possibilitavam às entidades mais do que administrar as escolas, além disso, elas poderiam contratar professores e funcionários.

A recente atmosfera política, e como isso se vem refletindo no ímpeto de muitos estudantes jovens do EM na cidade de Goiânia, permite finalizar este capítulo retomando o que foi dito nas primeiras linhas aqui escritas. A juventude, como uma categoria sociológica, pode ser caracterizada por um grupo de indivíduos e este, para Abramo (2005), vive um momento específico da vida. Os jovens, sem diferenças de qualquer outro grupo social, sofrem influências e influenciam os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais nos quais se inserem.

No entanto, é justamente essa complexidade, as indeterminações e os questionamentos do que afinal se entende por juventude que faz esse conceito plural e fascinante. Essa complexidade alarga os olhares e possibilita que seja traçado o perfil dos estudantes do EM de Goiânia com a confiança de colaborar com o ensino de Ciências. Esses jovens são a atualização, o resumo de uma história social e cultural que, em cada particularidade neles guardada, tem o potencial de auxiliar na construção de uma educação e de um ensino de Ciências que se deseja – sem distinção.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A opção metodológica pela investigação de caráter qualitativo se fez pertinente e possibilitou suscitar dados e irmos além do simples processo descritivo dos mesmos. Instigou reflexões importantes para a análise, promoveu aos colaboradores não serem apenas objetos, mas sujeitos ativos na investigação científica que propusemos. Desse modo, para ampliar a compreensão do leitor, neste capítulo apresentam-se os passos metodológicos utilizados, bem como as etapas e as técnicas de coleta de dados e de análise destes.

3.1 A abordagem da pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa que, segundo Flick (2009), parte da ideia da estruturação social do objeto estudado, com interesse na compreensão dos sujeitos, seus hábitos rotineiros e seu saber relacionado ao que está em estudo. Procura-se entender os significados dos dados, as questões relacionadas à subjetividade, às particularidades, o contexto, em síntese, os processos que formam os fenômenos investigados, pois, para o autor supracitado, a pesquisa qualitativa envolve uma conduta interpretativa do mundo. É oportuno ressaltar que essa conduta interpretativa do mundo proveniente do tipo de investigação de cunho qualitativo foi de fundamental importância para traçar o perfil dos estudantes do EM no município de Goiânia.

Este estudo foi desenvolvido em quatro etapas: 1) análise dos documentos legais norteadores da educação no Brasil e em Goiás; 2) aplicação de questionários (Apêndice A) a 348 estudantes concluintes do ensino médio (3ª série) de doze escolas estaduais da cidade de Goiânia; 3) realização de entrevistas semiestruturadas; e 4) análise e discussão dos resultados obtidos por meio dos documentos, questionários e entrevistas. Para o desenvolvimento da primeira etapa foi utilizada a análise documental; na segunda, a análise estatística descritiva; na terceira, a análise de conteúdo.

Para Triviños (2008), os instrumentos utilizados para realizar a coleta de dados na pesquisa qualitativa não são diferentes dos usados na pesquisa quantitativa. Para o autor, os instrumentos de coleta de dados são “neutros” e “adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria”. Ainda, todos os recursos que se usam na “investigação quantitativa podem ser empregados no enfoque qualitativo” (TRIVINÓS, 2008, p. 137).

3.2 O método de pesquisa e a coleta de dados

Para Gamboa (2007), a questão central na discussão de uma demarcação metodológica nas ciências não é necessariamente metodológica, mas epistemológica. As técnicas de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados estão diretamente ligados à relação sujeito-objeto que se assume. Essa relação decorre dos critérios de cientificidade aceitos, que, por sua vez, correspondem à concepção do real, de onde parte o pesquisador: conceito de ser humano, sociedade, história etc.

Essa investigação se fundamenta em alguns pressupostos da abordagem sócio-histórica, a qual se constrói sobre bases marxistas e tem, na dialética e na materialidade histórica, as raízes para o seu desenvolvimento (GADOTTI, 1983).

Sobre o método materialista histórico dialético, Pires (1997, p. 83) certifica que ele

caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história.

A primeira etapa da pesquisa se deu pela análise documental, que é um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação das informações existentes nos documentos estudados. Segundo Lüdke e André (1986), a análise de documentos pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados, desvelando aspectos novos de um tema ou problema. As autoras afirmam que eles são uma fonte poderosa para se retirar elementos que embasam afirmações e declarações do pesquisador.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 40).

Neste estudo, utilizou-se como documentos da pesquisa as leis que regulamentam a educação no Brasil e em Goiás. Inicialmente, foi feito um levantamento desses documentos,

que são: 1) a Constituição da República Federativa do Brasil (CF), de 1988; 2) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; 3) o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011-2020; 4) os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999; 5) as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), de 2013 e a Resolução de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH); 6) e o Plano Estadual de Educação (PEE), de 2008-2017. É oportuno destacar que foram elencados, no próprio texto dos documentos analisados, os aspectos relacionados à formação dos alunos do Ensino Médio. A partir daí, traçou-se o perfil idealizado pelos documentos, tais como formação para o trabalho e preparo para a cidadania e para estudos posteriores.

A partir da análise documental, foi feito um estudo desses documentos, considerando os objetivos neles estabelecidos para a formação dos estudantes do Ensino Médio. Após a análise, elaborou-se um questionário com questões socioeconômicas, culturais e de cidadania para comparar com os objetivos estabelecidos pelos documentos. O questionário (Apêndice A) abordou aspectos sociais e econômicos como idade, sexo, raça, renda familiar, moradia e também aspectos culturais, tais como visitas a teatros, concertos musicais, cinemas, leituras, entre outros, e de cidadania, como questões relacionadas à pena de morte, redução da maioria penal, movimentos sociais e valorização da carreira docente. Tais questões foram levantadas para se ter um maior aporte de dados para o delineamento do perfil dos sujeitos pesquisados.

A segunda etapa da pesquisa ocorreu no ano de 2014, quando foram aplicados os questionários a 348 estudantes concluintes do Ensino Médio (3ª série) de doze escolas estaduais da cidade de Goiânia que estão distribuídas pelas regiões Noroeste, Norte, Oeste, Centro, Leste, Sudoeste e Sul da cidade de Goiânia. As Escolas foram selecionadas, conforme a figura 1 ilustra, de acordo com a disponibilidade e o consentimento de seus diretores.

Figura 1 – Mapa do município de Goiânia dividido por regiões



Fonte: Adaptado pela autora de www.goiania.go.gov.br.

As regiões contempladas foram: central, leste, noroeste, norte, oeste e sul, o que proporcionou maior abrangência dos dados obtidos. A relação das escolas participantes está estruturada no Quadro 2:

Quadro 2 – Relação das escolas participantes da pesquisa

Escolas	Tipo	Região	Quantidade de questionários aplicados
³ E ₁	Integral	Central	26
E ₂	Integral	Noroeste	19
E ₃	Conveniada	Leste	60
E ₄	Conveniada	Noroeste	27
E ₅	Convencional	Norte	31
E ₆	Convencional	Noroeste	18
E ₇	Convencional	Central	21

(continua)

³ Escola um a escola doze.

(continuação do Quadro 2)

Escolas	Tipo	Região	Quantidade de questionários aplicados
E₈	Convencional	Oeste	38
E₉	Convencional	Noroeste	33
E₁₀	Convencional	Noroeste	18
E₁₁	Convencional	Sul	32
E₁₂	Convencional	Leste	25

Fonte: A autora.

O objetivo do questionário foi identificar o perfil dos alunos concluintes do ensino médio. Para isso, foram construídas tabelas (Apêndice B) no programa Excel e, a partir delas, os gráficos (Apêndice C). Para tratar os dados obtidos na segunda etapa, utilizou-se a estatística descritiva, um ramo da matemática aplicada, que, segundo Huot (2002, p. 60), constitui-se no “conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação”. Para o autor, a estatística descritiva pode ser utilizada para organizar, de forma sistemática, os dados obtidos em determinada pesquisa. Os dados podem ser distribuídos e organizados em tabelas e gráficos, sem perda parcial dos dados iniciais, o que proporciona mais confiabilidade aos resultados. A utilização da estatística descritiva nessa etapa foi apenas o início das análises.

Com o objetivo de obter a percepção do docente a respeito de seu aluno e relacionar com os dados obtidos por meio dos questionários para a complementação dos dados, na terceira etapa foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice D), realizada ao final do ano de 2015 e início de 2016, com um professor de cada escola participante desta pesquisa, totalizando onze professores. Para a seleção dessas(es) professoras(es), o critério estabelecido foi que ela(ele) precisaria ser ou ter sido professora/professor da escola em que os questionários foram aplicados. Esse critério foi usado porque a(o) professora(professor) teria um conhecimento maior da realidade dos alunos e da escola pesquisada. Optou-se pela entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados por ela proporcionar mais liberdade para lidar com possíveis imprevistos e por ser possível explorar mais amplamente as questões, proporcionando ao entrevistado liberdade para que expressassem suas opiniões e pontos de vistas. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista é considerada uma das técnicas mais utilizadas em coleta de dados de pesquisas educacionais. A respeito dessa técnica, as autoras afirmam que:

Não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no

fundo é a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que ocorre um estímulo por parte do pesquisador as informações fluirão. A grande vantagem dessa entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

As entrevistas foram realizadas em local e horário definidos pelos entrevistados e seu registro foi feito em áudio, com duração aproximada de 50 minutos para cada gravação. À medida que as entrevistas foram realizadas, as transcrições foram feitas para posterior análise. A relação dos professores está apresentada no Quadro 3:

Quadro 3 – Relação dos professores entrevistados

Professor	Escola	Disciplina em que atua	Vínculo	Tempo de atuação na escola pesquisada
D₁ ⁴	E ₁	História	Efetivo	17 anos
D₂	E ₂	Biologia	Contrato	02 anos
D₃	E ₃	Letras - Espanhol	Efetivo	10 anos
D₄	E ₄	Química	Efetiva	13 anos
D₅	E ₅	Física	Efetiva	05 anos
D₆	E ₆	Biologia	Efetiva	11 anos
D₇	E ₇	Geografia	Efetiva	05 anos
D₈	E ₈	Química	Efetiva	12 anos
D₉	E ₉	Química	Contrato	02 anos
D₁₀	E ₁₀	Geografia	Efetivo	04 anos
D₁₁	E ₁₁	*	*	*
D₁₂	E ₁₂	Letras – Português	Efetiva	22 anos

Fonte: A autora.

* A escola E₁₁ foi demolida para a passagem de uma via de transporte público.

Para a análise dos dados obtidos, foi utilizada a Técnica da Análise de Conteúdo de Bardin, a qual se originou no século passado e foi norteadada pelo paradigma positivista, prezando a objetividade e a quantificação. Contudo, essa metodologia vem atingindo novas possibilidades, na medida em que se incorpora às pesquisas qualitativas (MORAES, 1999).

Bardin (2011, p. 44) caracteriza a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e que tem por objetivo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, recorrendo a indicadores tanto qualitativos quanto quantitativos.

Moraes (1999) evidencia que essa metodologia de pesquisa, além de utilizada para descrever, também é usada para interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e

⁴ Docente um a docente doze.

textos. Ela também ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999).

A técnica organiza-se a partir de três etapas básicas: a pré-análise, que é o momento de organização do material, em que se tem o primeiro contato com os documentos e são formuladas as hipóteses e os objetivos; a exploração do material, fase na qual o pesquisador aplica, de forma sistemática, as decisões tomadas, e na operação de codificação, em que os dados foram submetidos a estudos mais aprofundados; a terceira e última fase corresponde à inferência e à interpretação, em que há a significação e a validação dos dados obtidos (BARDIN, 2011, p. 125-131).

Triviños (2008, p. 160) recomenda o emprego da Análise de Conteúdo, porque, segundo ele, apoiado em Bardin (2011), ela se presta para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências”, e a aplicação dessa técnica está relacionada ao fato de viabilizar o “desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza”. Dessa maneira, a técnica escolhida possibilitou identificar as concepções de mundo, os sentidos, as crenças e a concepção de mundo subjacentes à análise dos documentos nas respostas obtidas no questionário e nos dados das entrevistas.

Foram elaboradas categorias de análise e subcategorias. Para essa elaboração, utilizou-se a leitura “flutuante”, que, segundo Bardin (2011, p. 126), é o primeiro momento em que se “estabelece contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. A partir dessa leitura, foram identificadas as “unidades de análise” relacionadas com os objetivos estabelecidos pelos documentos que norteiam a educação no Brasil para a formação dos estudantes do Ensino Médio, com o perfil deles e as percepções dos docentes a respeito de seus alunos.

A análise referente à leitura dos documentos sobre a educação brasileira possibilitou examinar que eles orbitam em duas grandes categorias: cidadania e formação para o trabalho e estudos posteriores. A categoria cidadania envolve questões como gênero, relações étnico-raciais, problemas socioeconômicos, legado, histórico escolar e de vida, além da avaliação da escola. Por sua vez, na categoria formação para o trabalho e estudos posteriores estão presentes as questões ligadas ao acesso a bens culturais e futuro/perspectiva de vida. São questões importantes que quando somadas aos dados das entrevistas com os professores das escolas estaduais do município de Goiânia e com os dados dos questionários aplicados aos estudantes, ampliam a visão e detalhes que

auxiliam no desenho do perfil dos estudantes do EM. O Quadro 4, a seguir, apresenta as categorias de análise.

Quadro 4 – Categorias e subcategorias

Categoria 1 – Cidadania		
Elementos que consideram as questões socioeconômicas, legado, avaliação escolar, histórico escolar e de vida, sociais e culturais.		
Subcategorias		
Gênero/étnico-racial		Acesso a bens culturais
Categoria 2 – Formação para o trabalho e estudos posteriores		
Elementos que abordam as questões relacionadas ao trabalho, aos estudos e ao futuro e perspectiva de vida.		

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Análises por categorias

Este capítulo se deterá nas análises do material coletado e nele se procurou organizar as principais reflexões para melhorar a compreensão do objeto de pesquisa em categorias e subcategorias. Isso se fará desse modo para propiciar a devida aproximação aos discursos das(os) professoras(es) e das respostas dos estudantes pesquisados, no intuito de demonstrar o perfil destes últimos.

Acredita-se que os dados e os elementos suscitados podem, de certa forma, colaborar com o ensino de Ciências nas escolas, visto que compreender o perfil dos jovens concluintes do EM do município de Goiânia é também entender a relação que esses estudantes praticam com o mundo, com a sociedade, com a escola e com seus professores.

Santos e Schnetzler (2010, p. 35) fazem um apontamento significativo para o ensino de Ciências. Eles argumentam que esse ensino deve-se dar sob uma concepção que destaque o seu papel social. A ciência e suas técnicas, seu desenvolvimento prático e teórico, devem ser ensinadas mediante a sua contextualização social, política, filosófica, histórica, econômica e também religiosa. Tais apontamentos tornam o ensino de Ciências um desafio importante porque, dessa forma, são uma excelente oportunidade para os jovens que frequentam as salas de aulas do EM entenderem e ampliarem a leitura de suas potencialidades, de interpretarem as ações e os fenômenos que observam e vivenciam no dia a dia. Como bem argumenta Paulo Freire (1989, p. 14), “[o] ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo”.

Esta análise, relativa à leitura dos documentos sobre a educação brasileira, que como já mencionado, orbitam em duas grandes categorias: cidadania e formação para o trabalho e estudos posteriores, promoveram o surgimento, no entanto, das questões de gênero; étnico-racial, (socioeconômica, legado, histórico escolar e de vida e avaliação da escola) e, acesso a bens culturais, que são subcategorias da cidadania, ampliando as reflexões sobre a temática ao serem somadas aos dados das entrevistas com os professores das escolas estaduais do município de Goiânia e com os dados dos questionários aplicados aos estudantes.

4.2 Categoria – Cidadania

Os documentos que pautam a educação brasileira visam definir políticas educacionais que também consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã (BRASIL, 2013b). Pode-se constatar, no entanto, que muito embora essa previsão para a cidadania e para as relações sociais se explicitem em todos os documentos pesquisados, inclusive como uma necessidade, não foram encontradas disciplinas com foco exclusivamente nas relações sociais no currículo educacional, por exemplo. Isso permite constatar um aspecto interessante: a falta de uma disciplina exclusiva para ensinar cidadania nos documentos transporta à ideia de que cidadania deve ser tema de toda e qualquer disciplina escolar e não ficar restrita a uma única disciplina dada.

Cabe recordar, contudo, que permitindo a discussão do tema cidadania de forma transversal a todas as disciplinas curriculares, os documentos vigentes sobre a educação brasileira se contrapõem àquilo que idealizaram os governos militares, quando, pelo Decreto-lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, instauraram de modo obrigatório, nas escolas públicas e particulares, as matérias Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica. O governo militar queria, com isso, propagar doutrinas de Segurança Nacional, geradas na Escola Superior de Guerra, e as ideias que deram suporte ao golpe de 1964 (GERMANO, 2008).

Avaliou-se como adequada que a concepção de cidadania deve estar no centro de qualquer ensinamento em sala de aula porque amplia as potencialidades e possibilidades dos estudantes na sua vida acadêmica e, também, no seu dia a dia. No caso do ensino de ciências, Krasilchik e Marandino (2007) discutem que devem ser corajosas as ações de ensino que incluam programas e metodologias adequadas às atuais questões sociais e de cidadania, para que possam servir de base e orientação para as decisões pessoais e sociais, principalmente as que envolvem questões éticas.

Para Paulo Freire, a educação não transforma o mundo, mas é capaz de mudar as pessoas, que, por sua vez, transformam o mundo. Assim, o ensino é um processo relacional entre pessoas, o que compõe o mundo em um processo que prevê o crescimento em todos os aspectos do ser humano como um ser em sociedade.

A contradição dos documentos está na aposta na cidadania, ao mesmo tempo em que é facilmente perceptível, nesses documentos, uma forte inclinação aos mandos do mercado

capitalista, o que faz o ensino brasileiro tender cada vez mais a fornecer mão de obra que nutre o mercado.

Para Mészáros (2008), o sistema capitalista tem um caráter incorrigível, que promove sua automanutenção e permite algumas modificações amenizadoras das consequências dos defeitos estruturais do sistema capitalista, permitindo que este se reproduza incessante. Esse caráter – que não se corrige – não admite controle, fazendo fracassar reformas com o intuito igualitário para uma sociedade mais justa. O sistema hegemônico capitalista, portanto, propicia que o ensino atenda a demanda de mão de obra para a manutenção do próprio sistema capitalista.

Sendo impactados pela força hegemônica que o capital exerce, muitos jovens concluintes do EM nas escolas públicas em Goiânia não conseguem ultrapassar os limites do sistema desigual dos meios materiais e, conseqüentemente, da educação formal, e, em segundo plano, pessoal, porque seus destinos são sugados por trabalhos que exigem pouca qualificação, são perigosos e possuem baixa remuneração, situação que as(os) professoras(es) das escolas pesquisadas ajudam a ilustrar, visto que se veem pessimistas em relação à empregabilidade de muitos de seus alunos. Quando questionados se os seus alunos estariam preparados para ingressar no mercado de trabalho, o professor comenta:

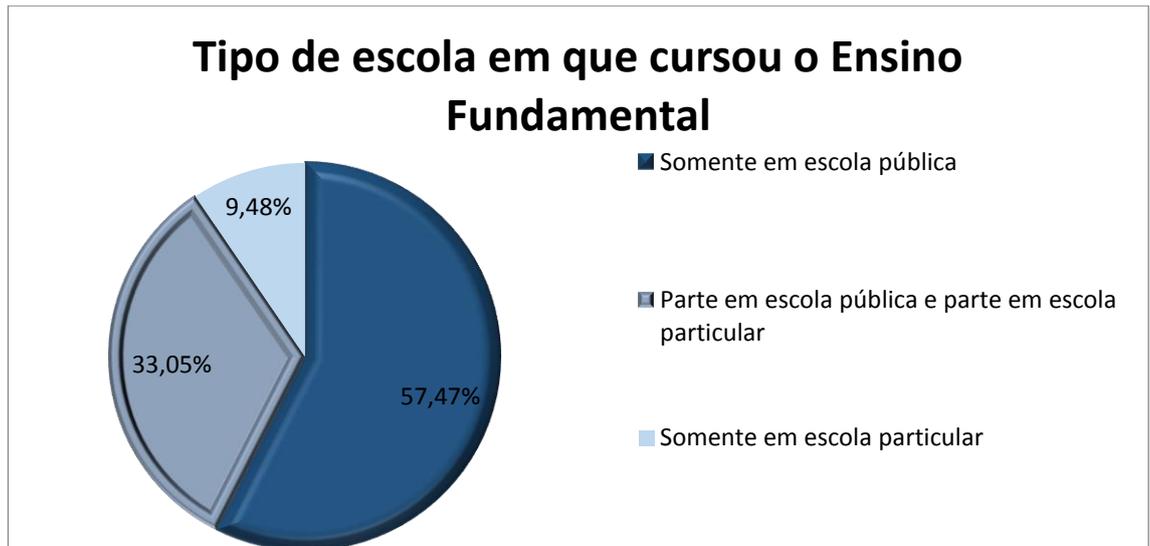
Não. A maioria não... 90% não é qualificado para um emprego que não seja tão braçal e que ele vá ficar extremamente cansado quando chegar em casa e não conseguir estudar posteriormente...eles teriam que estudar muito mais para poder entrar na universidade [...]. (D₂, turno 84).

Quando se analisou os documentos que norteiam a educação para o EM, observou-se que as escolas públicas do município de Goiânia cumprem o que lhes está sendo exigido pela LDB de 1996, que é permitir o acesso desses jovens ao EM. Nota-se que houve importantes melhorias, visto a ampliação do acesso ao EM. Entretanto, também se percebe, nesses estudantes, que sua permanência nas escolas tem o apoio de políticas sociais compensatórias, principalmente as de transferência direta de renda, como a Bolsa Família, um papel estratégico contra o cenário de desigualdades econômicas e vulnerabilidade social que a cidade de Goiânia não tem dado conta de sanar, sobretudo para os jovens provenientes de famílias com renda até cinco salários mínimos, com três ou cinco dependentes.

4.2.1 Subcategoria – Gênero/étnico-racial

O perfil dos estudantes das escolas pesquisadas é das classes populares e oriundas do Ensino Fundamental em escolas públicas, como se observa no Gráfico 1.

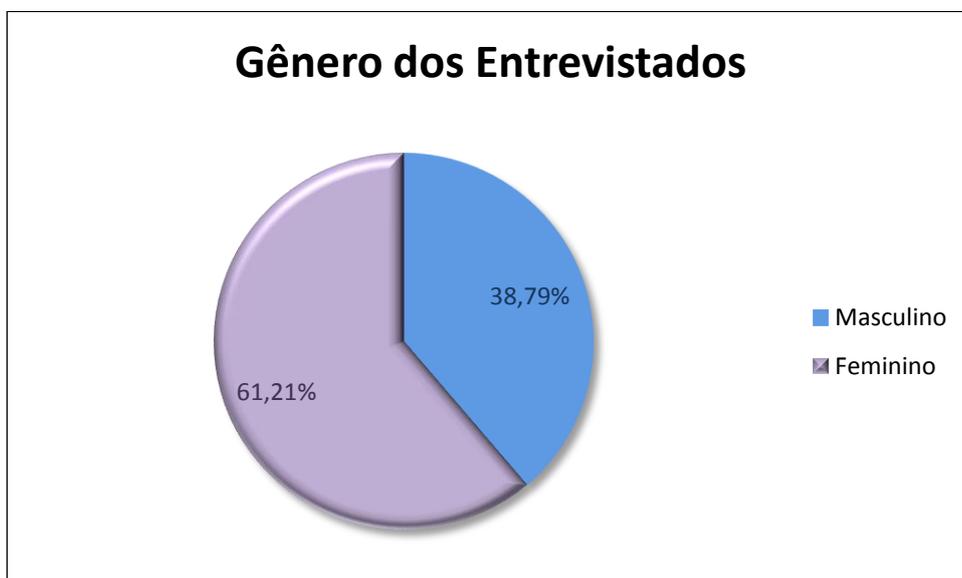
Gráfico 1 – Tipo de escola em que cursou o Ensino Fundamental



Fonte: A autora.

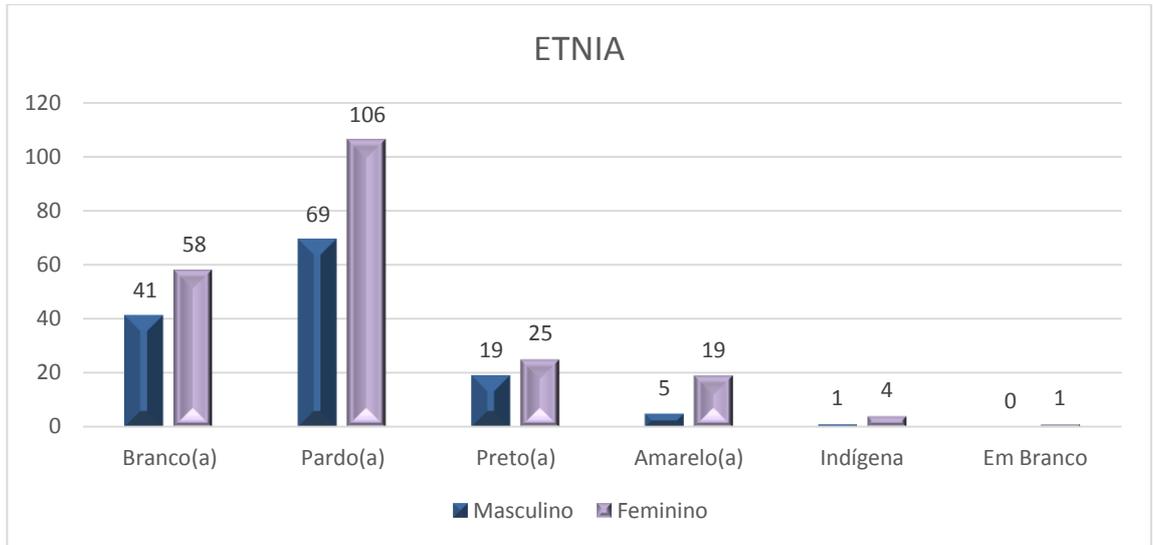
Esses estudantes estão na faixa etária entre 17 e 18 anos, sendo 61,21% deles do sexo feminino e 38,79% do masculino. Ademais, mais da metade se declararam de cor parda ou negra (Gráficos 2 e 3).

Gráfico 2 – Gênero dos entrevistados



Fonte: A autora.

Gráfico 3 – Cor do gênero masculino e feminino



Fonte: A autora.

O EM, portanto, propicia que os jovens estejam matriculados, principalmente aqueles que precisam ajudar, por exemplo, na renda doméstica. Assim, um dos objetivos em tornar o EM como etapa obrigatória do ensino básico, favorecendo o alargamento das possibilidades de os jovens continuarem estudando, de alguma forma se cumpre nas escolas do município de Goiânia.

Pode-se apontar, com certa ressalva, nesses dados, alguns avanços históricos ao se comparar a situação dos pobres e dos negros ao longo da história colonial brasileira e, até mesmo, da história do século vinte, na qual apenas era permitido estudar a uma classe social, de etnia branca, em sua maioria do gênero masculino, em detrimento das mulheres e dos não brancos, como visto no capítulo 1.

A ressalva é que só o acesso e as disponibilidades de vagas não garantem a permanência nas escolas de jovens que precisam lutar para sobreviver. Essas(es) jovens sofrem com preconceito de cor, gênero e classe e precisam do sistema de ensino e de políticas educacionais que promovam transformações na vida delas e deles.

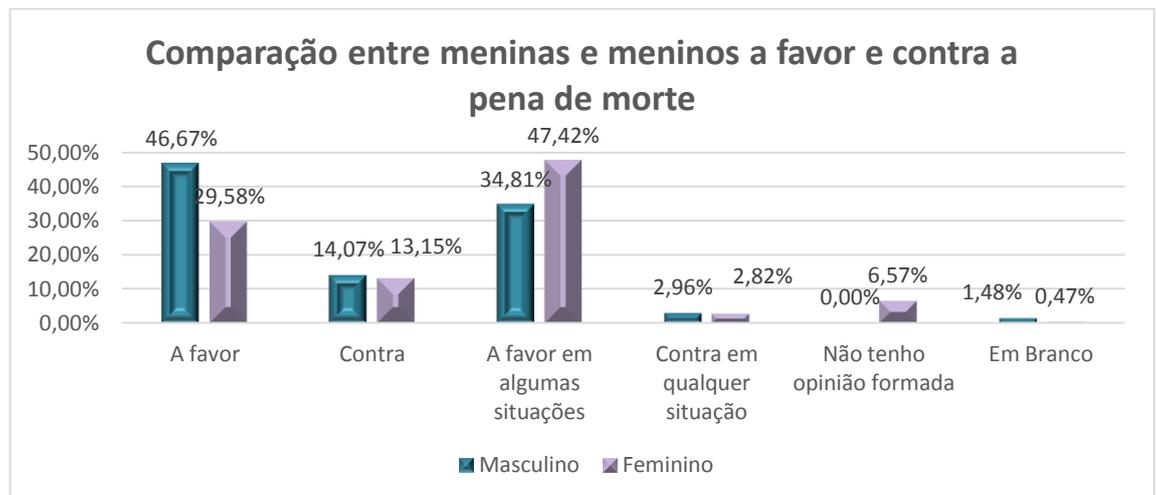
Em uma sociedade com sensíveis marcas de desigualdade entre os gêneros, como, por exemplo, na socialização dos meninos e das meninas, na divisão sexual dos trabalhos, na falta de mulheres em espaços de poder, mesmo com mais formação (PAULISTA, 2013), o ensino de Ciências, assim como toda a política pedagógica das escolas, precisam se adequar para evitar que essas(es) jovens continuem sendo desfavorecidos pelas crescentes imposições das exigências capitalistas, que, em muitos casos, resultam na evasão escolar, nos subempregos, no encarceramento, no desespero da vida ceifada.

As DCNEB de 2013 afirmam que a Educação, ao se deparar com o processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores, requerem sempre a problematização do desenho organizacional da instituição escolar, pois esta não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Nesse sentido, diz o documento que é inadiável o debate, os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos. Em outras palavras, a questão de cidadania é complexa e envolve classe, gênero, raça, etnia, geração, além das categorias que se entrelaçam na vida social: pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, aqueles em situação de rua e em privação de liberdade.

Outro aspecto da sociabilidade, expresso nos documentos para as escolas, é o desenvolvimento da cultura de paz, e isso fica explícito na DCNEB de 2013. Ela ressalta que a sociabilidade que a escola precisa promover tem de ter todos os seus esforços direcionados para ampliar suas funções mantenedoras da paz por meio de seus agentes, num esforço contra todo tipo de violência (BRASIL, 2013b, p. 15).

Desse modo, considera-se que traçar o perfil dos estudantes do EM do município de Goiânia pressupõe compreender como entendem o direito à vida e enxergam ameaças contra esse direito fundamental. Para isso, foi questionado se concordavam com a pena de morte (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Comparação entre meninas e meninos a favor e contra a pena de morte



Fonte: A autora.

A análise dessa questão mostrou que os alunos, mesmo reconhecendo que estão no grupo de pessoas com mais possibilidades de serem vítimas da violência – e também serem agentes de violência –, posicionaram-se a favor ou a favor em algumas situações da pena de morte, com 81,48% dos meninos entrevistados e 77% das meninas.

Essa posição da maioria dos jovens a favor da pena de morte merece um olhar cuidadoso, visto que esses mesmos jovens, ao responderem a questão de número 35 do questionário (Apêndice A), se posicionaram com pouco ou sem interesse nos assuntos relacionados à política (Tabela 1), ao passo que, na questão de número 45 (Apêndice A), se consideram vítimas (Gráfico 5).

Tabela 1 – Interesse pelos assuntos

Interesse nos assuntos	Total:			
	Muito	Pouco	Não me interesse	Em Branco
Política	20,98%	46,55%	32,18%	0,29%
Globalização	39,65%	47,13%	12,93%	0,29%
Esportes	44,83%	41,38%	13,22%	0,57%
Religião	53,74%	35,35%	10,63%	0,29%
Meio ambiente, poluição, etc	57,18%	38,79%	3,74%	0,29%
Desigualdade social, pobreza, desemprego, miséria	68,10%	26,44%	5,17%	0,29%
Artes, teatro, cinema, música	63,79%	32,18%	3,74%	0,29%
A questão das drogas	52,59%	37,07%	9,77%	0,57%
O acesso e a qualidade dos serviços públicos de saúde e educação	60,63%	31,61%	7,47%	0,29%
Sexualidade (prazer, sexo seguro, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, etc)	57,18%	36,78%	5,75%	0,29%
O racismo contra negros, indígenas, orientais, ciganos, judeus, etc	65,23%	27,01%	7,47%	0,29%
Discriminação e violência contra mulheres	69,83%	24,43%	5,46%	0,29%
Discriminação e violência contra homossexuais/ gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, etc	48,28%	34,19%	17,24%	0,29%
Discriminação e violência contra crianças e adolescentes	75,00%	20,40%	4,31%	0,29%
Discriminação e violência contra pessoas idosas	72,70%	21,84%	5,17%	0,29%
Discriminação e violência contra pessoas com deficiência	72,41%	22,13%	5,17%	0,29%

Fonte: A autora.

Para Novaes (2006), a juventude é como um espelho retrovisor da sociedade. Conforme a tabela 1 há pouco interesse dos estudantes por assuntos de natureza política e sobre a Globalização. O que em uma primeira análise, confere ao perfil dos estudantes do EM de Goiânia um tom contraditório, visto que eles se interessam por assuntos como meio ambiente (57,18%), desigualdade social, pobreza, desemprego, miséria (68,10%), o racismo contra negros, indígenas, orientais, judeus (65,23%), a violência contra as mulheres (69,83%) e homossexuais (48,28%), assim como se mostram interessados em assuntos ligados a discriminação e violência contra crianças e adolescentes (75 %), pessoas idosas (72,70%) e contra discriminação e violência perpetrada contra pessoas com deficiência (72,41%), que em tese fazem parte e dependem de interesse sociopolítico.

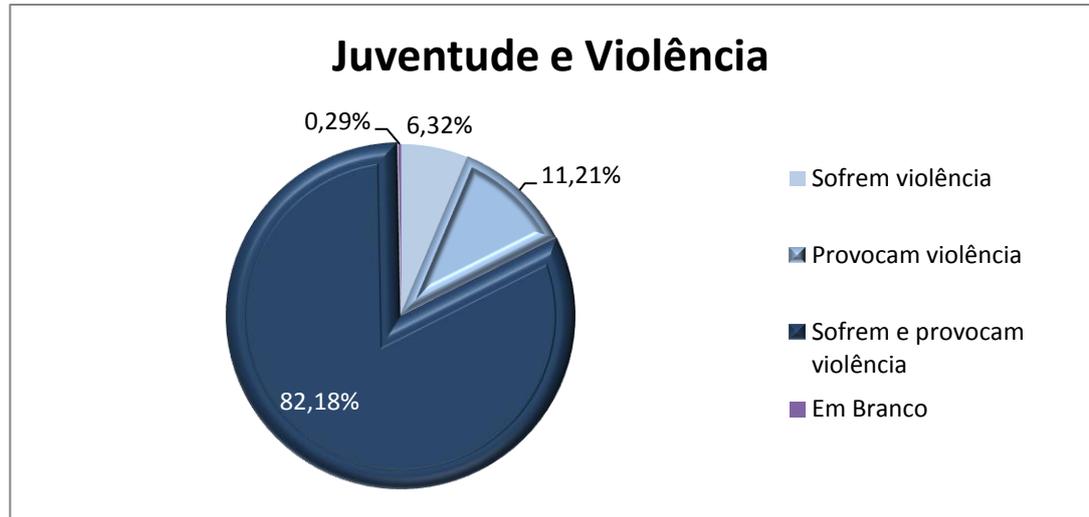
Esta contradição de interesses - não se interessarem por política ao mesmo tempo em que nutrem interesses por assuntos ligados às desigualdades sociais, de violações de direitos e cidadania se dissipa, em grande parte se considerarmos que a política clássica há muito tempo deixou de interessar uma boa parcela da sociedade de modo geral. Tem crescido a olhos vistos o número de pessoas de todas as classes sociais oscilando entre a indiferença e a rejeição aos assuntos de cunho político. Sem contar, que os vários escândalos de corrupção, a torpe seletividade e impunidade relegadas aos crimes políticos deixa o assunto sobre política sem interesse, principalmente entre muitos jovens estudantes.

Porém, como nos explica Novaes (2006) os jovens do século XXI vivem em um mundo que conjuga um acelerado processo de globalização e múltiplas desigualdades sociais, o que faz que compartilhem uma experiência geracional historicamente inédita. Isto porque, reforça a autora, nunca houve tanta integração globalizada e ao mesmo tempo, nunca foram tão agudos os processos de exclusão e profundos os sentimentos de desconexão, que embora promovam consequências nas pessoas da sociedade como um todo, para todas as faixas etárias, suas repercussões se agigantam sobre a juventude negra, indígena, para a juventude feminina, pois as profundas mutações no mercado de trabalho atingem de maneira particular aos jovens (NOVAES, 2006). Assim, os cenários de desigualdade, que também configuram uma das principais causas entre os jovens por não concluírem o EM, somados aos aspectos sociopolíticos supra citados, nos possibilita a compreensão do desinteresse dos estudantes por assuntos ligados a política ao mesmo tempo que se interessam por assuntos ligados a desigualdade social.

A desigualdade social também tem seu peso como causa da violência entre e contra os jovens estudantes como se configura no gráfico 5 que segue logo abaixo. Neste aspecto

concordamos que urge promover a inclusão social desses jovens por meio da escola e do emprego, que em nossa reflexão possuem mecanismos lícitos de ascensão social.

Gráfico 5 – Jovens e violência



Fonte: A autora.

Esses dados permitem perceber que as(os) jovens das escolas públicas estaduais de Goiânia não trazem, em seu discurso, possíveis soluções circunscritas à ideia de superação social para a violência. Pensam que a solução para a questão da violência está em uma punição sem qualquer possibilidade de retrocesso no caso de se punir um inocente, por exemplo. Isso mostra certa fragilidade das escolas públicas de Goiânia face à fragmentação social, porque escapa às(aos) estudantes do EM de Goiânia a reflexão de que a violência é, na atualidade, um fenômeno social com aspectos culturais e economicamente determinados. Os próprios documentos insistem nisso quando afirmam que a educação deve ser cidadã, entendendo que esta é aquela pessoa que vive de acordo com um conjunto de estatutos pertencentes a uma comunidade política e socialmente articulada, com sua consciência e ações voltadas aos direitos e obrigações em pleno gozo das disposições constitucionais.

Entender a cidadania a partir da redução do ser humano às suas relações sociais e políticas não é coerente com a multidimensionalidade que nos caracteriza e com a complexidade das relações que cada um e todas as pessoas estabelecem com o mundo à sua volta. Deve-se buscar compreender a cidadania também sob outras perspectivas, por exemplo, considerando a importância que o desenvolvimento de condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas, científicas e culturais exerce na conquista de uma vida digna e saudável para todas as pessoas. (BRASIL, 2007, p. 13).

A sociedade contemporânea vive uma tendência à violência, estimulada pelos meios de comunicação social, que se apoiam no conceito de relações sociais marcadas pela desigualdade e pelo individualismo, o que acirra a violência em suas mais variadas roupagens.

Essa tendência social ínsita a disputa acirrada pela sobrevivência – o que também instiga violência –, torna a rede de proteção aos jovens um tanto difusa ao ponto de ela não ser uma rede, mas uma trama ineficiente em protegê-los, principalmente se traz, em seu perfil, a pele negra ou parda e se pertencem a famílias com baixo poder econômico, como descreve o último mapa da violência. O recente mapa da violência permite reconhecer que a juventude negra periférica e pobre com baixa escolaridade, assim como a juventude indígena, são as principais vítimas (IPEA, 2016).

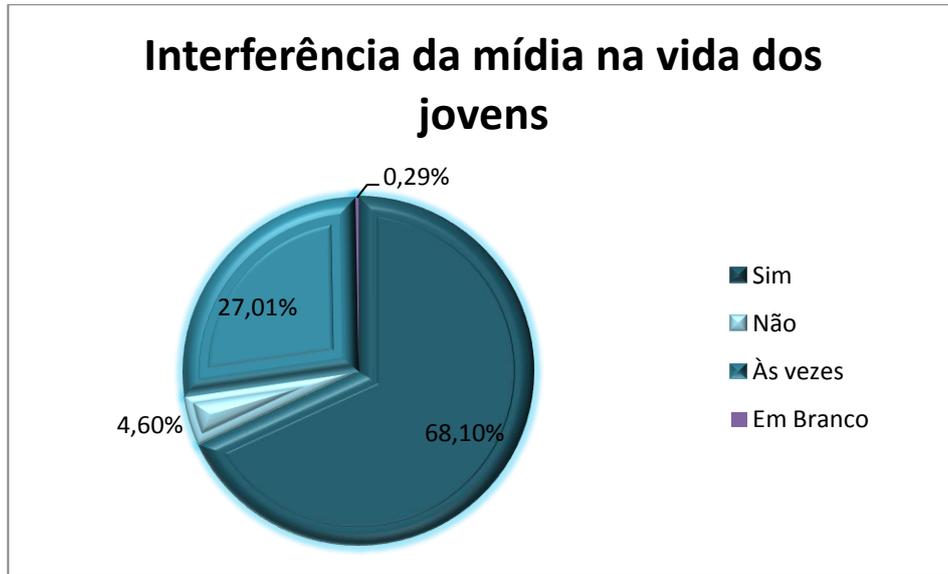
Nesse contexto, as escolas têm papel preponderante junto aos problemas gerados pelo agravamento das desigualdades sociais. Isto porque cabe à escola, como os documentos analisados afirmam, assim como na visão dos professores, criar mecanismos pedagógicos que articulem teoria e prática em um ambiente de paz sem discriminação de qualquer tipo: seja por gênero, deficiência física/intelectual, raça/etnia.

O papel da escola e conseqüentemente do EM no ensino público, à luz da análise dos resultados desta pesquisa, tanto no ponto de vista dos documentos, como também na forma de ver a educação por parte dos professores em consonância com os estudantes é de ir além da transposição de um conhecimento teórico, mas também possibilitar estratégias para a resolução de problemas.

Para Novaes (2006) os jovens sabem que os certificados escolares são imprescindíveis, mas sabem também que o diploma não é garantia de inserção produtiva frente à globalização do mundo trabalhista que se caracteriza por rápidas transformações econômicas e tecnológicas modificando especializações e sepultando carreiras profissionais, o que faz que o papel da escola também seja de promover o alinhamento das competências com os conteúdos pragmáticos de cada disciplina presente no currículo, favorecer e incentivar habilidades, proatividade, autonomia, curiosidade, condições para o trabalho, relações interpessoais, além de mediar referenciais críticos em relação aos males e benefícios das mídias disponíveis.

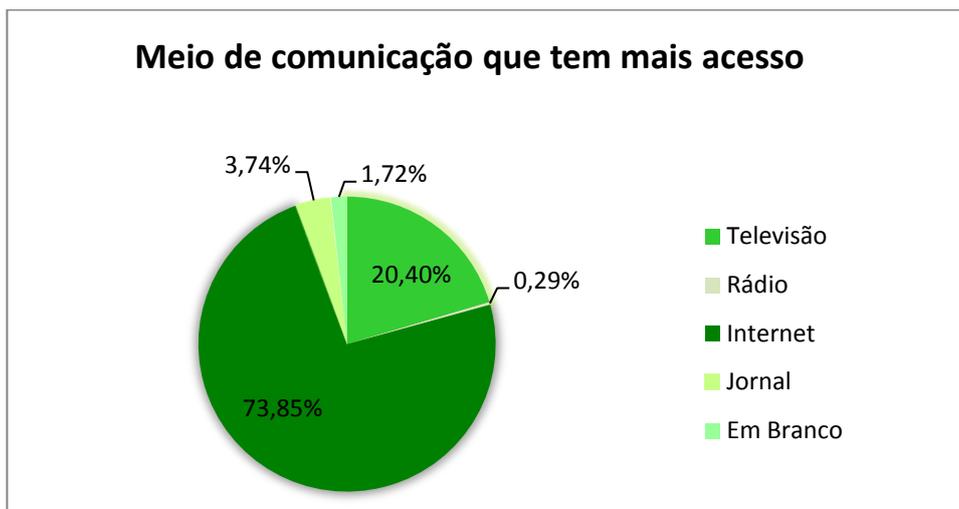
Os estudantes de Goiânia são influenciados pela comunicação a que mais têm acesso (Gráficos 6a e 6b), sendo ela a internet, em primeiro lugar, e depois pela televisão, o que mostra que as escolas pesquisadas precisam refletir sobre o papel das mídias na disseminação da violência.

Gráfico 6a – Interferência da mídia na vida dos jovens



Fonte: A autora.

Gráfico 6b – Meio de comunicação que tem mais acesso



Fonte: A autora.

A escola aparentemente tem um grande papel em promover novos caminhos para a transformação social. O ensino de Ciências nas escolas não tem tarefa menor.

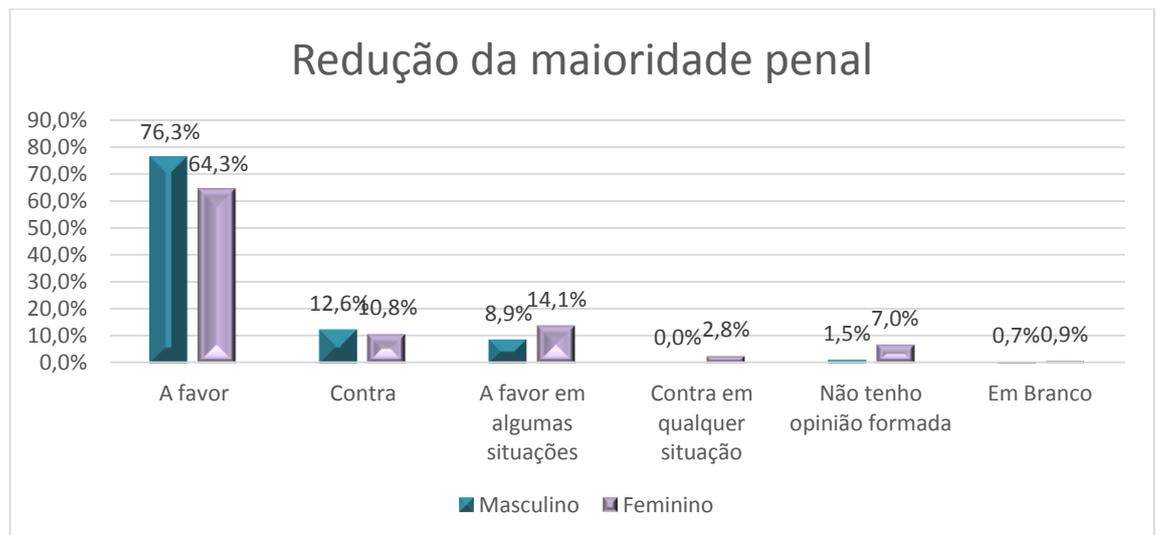
Conforme Lukács (1989), há, na sociedade capitalista moderna, um fenômeno característico que penetra em todas as esferas da vida e influencia diretamente as relações entre os seres humanos, com o predomínio das coisas, dos objetos sobre as pessoas. Nesse sentido, se detecta a predominante inversão que torna a pessoa em coisa e a leva a “adotar uma atitude contemplativa em relação ao funcionamento das suas próprias faculdades objetivadas e coisificadas” (LUKÁCS, 1989, p. 115).

Para Galeano (1999), na sociedade contemporânea as coisas passam a ter mais importância que as pessoas. Ocorre a personificação das coisas e a coisificação das pessoas. A explosão do consumo faz com que a “frase de ordem seja: Devo, logo existo! Quem não deve não existe, é como se fosse um extraterrestre no mundo” (GALEANO, 1999, p. 255).

Nesse processo, as pessoas, por serem tal qual coisa, se veem da seguinte forma: a maioria daqueles com menos possibilidade de consumo vale menos e é invisibilizada, não tem suas dores reconhecidas, é vítima da violência e da morte como controle social, medida doutrinária e usada como pena.

Os jovens estudantes das escolas públicas do município de Goiânia são a favor da pena de morte e da redução da maioridade penal, como se nota no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Redução da maioridade penal



Fonte: A autora.

Nas escolas pesquisadas, estudantes e professores, mostraram não refletirem sobre os grandes indícios sociais de que a pena de morte, como um dado viciado, cairá sobre os pobres e negros das regiões desfavorecidas do país:

Eu sou a favor também, mas assim, eu penso de uma maneira assim: se uma pessoa, se o menor ele está a fim do crime, que ponha ele para... é, fazer algum trabalho que aprenda a fazer algo para o futuro dele que seja melhorado. Uma pessoa que mata sem motivo algum, eu penso que ela tem que ser morta, por que uma pessoa que mata ela vai pensar muito antes de matar, por que ela vai saber que vai morrer também. (D₉, turno 66).

A professora em questão parece desconsiderar as questões sociais que podem levar um jovem a cometer um crime. Para Martins (2005), a pena de morte é

discriminatória e muitas vezes usada de forma desproporcional contra os pobres, as minorias e os membros de comunidades raciais, étnicas e religiosas, atingindo, inevitavelmente, vítimas inocentes.

Outros professores também concordaram com a pena de morte e com a redução da maioria penal, mesmo reconhecendo que o sistema de reclusão brasileiro não tem demonstrado qualquer forma de recuperação dos seus encarcerados:

[...] a pena de morte, eu acredito assim, é triste falar isso, mas eu acredito que a pena de morte seria muito mais eficaz do que a redução da maioria... (D₃, turno 98).

Eu sou a favor. Porque aí o indivíduo vai ter a real concepção de que a vida é um bem único, e que ele tem que zelar por ela [...] (D₃, turno 92).

Eu sou contra a pena de morte, mas a maioria dos professores é, [referindo que a maioria dos professores com quem trabalha é a favor da redução da maioria penal] inclusive a favor da pena de morte. (D₂, turno 70)

[...]. Eu sou a favor da redução da maioria penal, desde que o código fosse totalmente mudado e que nós tivéssemos um sistema penitenciário que realmente reeducasse o preso e não amontoasse todo mundo em celas e ficasse lá só piorando a situação naquela condição degradante. (D₂, turno 78).

Os comentários de professores e estudantes fazem do encarceramento e da morte de jovens (supostos problemas) uma solução para os problemas da violência em Goiás. Não levam em conta, como eles mesmos constataram, que a penúria é fruto da desigualdade explícita na ordem social que, em detrimento de gênero, étnico/racial, entre outras, se traduzem em barreiras de difícil transposição ao acesso aos bens e serviços. Por essa razão, respondem aos modos cruéis de heterogeneidade nos perfis de morbimortalidade.

A pena de morte é um método punitivo extremamente degradante e desumano. É oportuno refletir que se trata de uma punição irrevogável, que viola o direito à vida. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 manifesta-se contra a pena de morte, ao assegurar que “todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (artigo 3º) e que “ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes” (artigo 5º) (DUDH, 1948, p. 4-6).

Há, no artigo citado, o entendimento de que, em inúmeros casos, os prisioneiros penalizados não são, necessariamente, os piores, mas aqueles demasiadamente pobres para contratar bons advogados ou que tiveram de enfrentar juízes mais duros. Diante do exposto, defende-se que o Estado, presente nas escolas públicas, deve cumprir o seu dever de organizar a sociedade e implantar políticas para minimizar as desigualdades sociais.

Galvão e Camino (2011) fazem uma advertência importante ao insistir que o Estado Brasileiro não vem cumprindo com o seu papel, que é o de dar ao cidadão a garantia de poder viver em uma sociedade sem violência, desemprego, falta de moradia e deficiência na educação, fatores que cotidianamente têm levado segmentos da população ao mundo da criminalidade. Diante dessa realidade, o que se tem argumentado é que não é justo ao cidadão pagar com sua vida por um crime cometido em função de um déficit do Estado, que deveria garantir seus direitos básicos (GALVÃO et al., 2007).

O atual *Atlas da Violência* expõe o absurdo recorde histórico no índice de mortes por homicídios no Brasil. O recente mapa da violência permite afirmar que uma porcentagem significativa da juventude negra com baixa escolaridade, com baixos recursos socioeconômicos e que vive nas periferias é a principal vítima (IPEA, 2016).

A adesão à pena de morte e a redução da maioridade penal dos jovens das escolas de Goiânia se deve, em sua maioria, à influência da mídia, visto que trazem em seu perfil o fenótipo e a classe social dos jovens que estão sendo mortos em todo Brasil. Isso parece preocupante, ainda mais quando esse pensamento tem o respaldo de professores.

A morte da juventude brasileira, em especial a juventude pobre nas periferias, é sintoma grave da sociedade administrada e esclarecida que, de modo geral, “em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11-13).

Essa barbárie se explicita na forma desigual e na onda de mortes de jovens, que, como mostra o *Atlas de Violência* (IPEA, 2016), são vítimas invisíveis, mortas e encarceradas, como disse bem a professora entrevistada, “em celas e lá só piorando a situação naquela condição degradante” (D₂, turno 70).

De acordo com os dados apresentados, dos jovens que colaboraram com este estudo, 57,47% fizeram o ensino fundamental em escolas públicas. Os dados revelam que a maioria deles não trabalha (Gráfico 8), mas 44,44% dos meninos e 31,93% das meninas disseram que exercem alguma atividade remunerada na construção civil, no comércio ou em casa, em serviços de costura e facção (Tabela 2).

Gráfico 8 – Se o entrevistado exerce alguma atividade remunerada

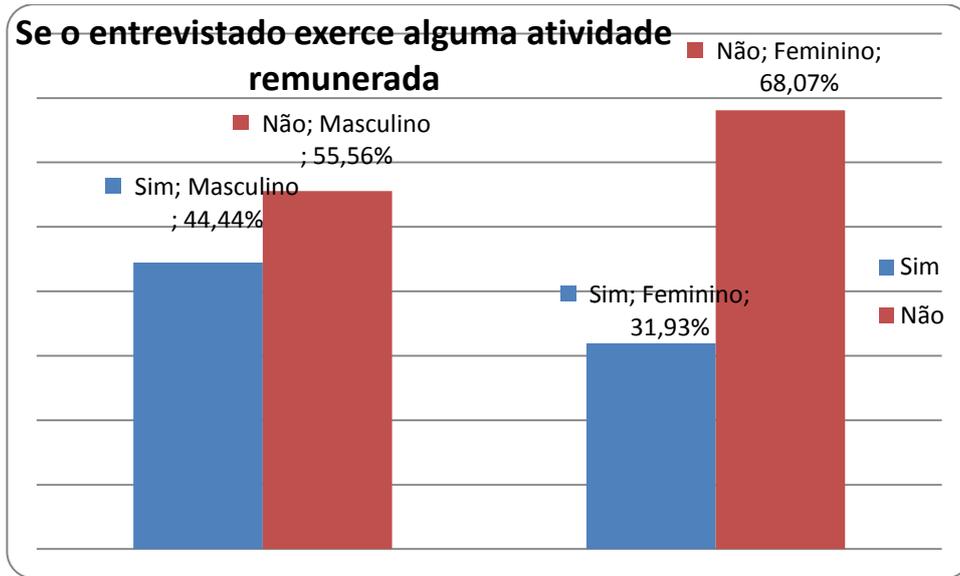


Tabela 2 – Atividade em que trabalha

Atividade que exerce	Masculino	Feminino	Total
Não trabalho	55,56%	68,08%	220
Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca	0,00%	0,00%	0
Na indústria	5,93%	0,94%	10
Na construção civil	0,00%	0,47%	1
No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços	17,04%	13,62%	52
Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal	4,44%	3,29%	13
Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo)	5,19%	0,47%	8
Trabalho em minha casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria, etc)	3,70%	3,76%	13
Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro/a, mordomo/governanta, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.)	0,00%	1,41%	3
Outro	8,15%	7,98%	28

Fonte: A autora.

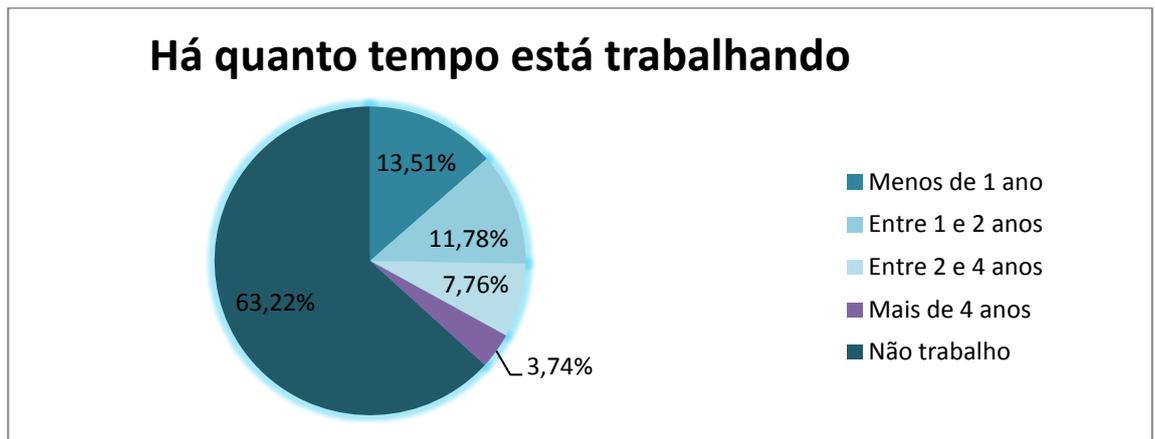
Os dados coletados possibilitam a conclusão de que os jovens pesquisados estão nesses trabalhos entre 1 e 4 anos, com a finalidade de obterem independência financeira e de ajudar os pais nas despesas com a casa com o salário mínimo que conquistam mensalmente (Tabela 3, e Gráficos 9 e 10).

Tabela 3 – Finalidade pela qual trabalha

Finalidade do trabalho	Masculino	Feminino	Total
Não trabalho enquanto estudo	55,56%	68,08%	220
Para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família	6,67%	7,04%	24
Para meu sustento e o de minha família (esposo/a, filhos/as etc.)	0,74%	0,94%	3
Para ser independente (ter meu sustento, ganhar meu próprio dinheiro)	25,19%	16,90%	70
Para adquirir experiência	9,63%	4,23%	22
Para ajudar minha comunidade	0,00%	0,94%	2
Outra finalidade	2,22%	1,88%	7

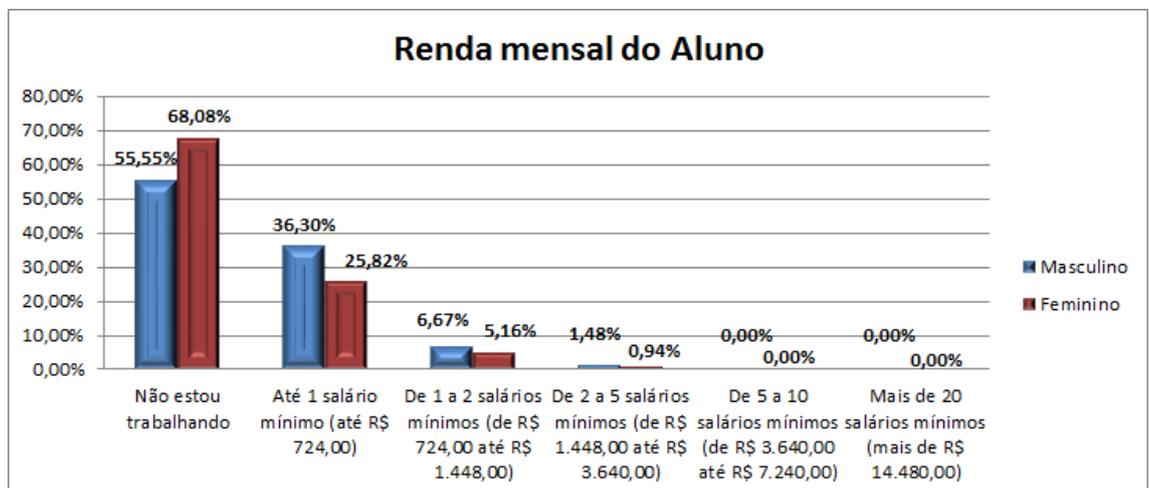
Fonte: A autora.

Gráfico 9 – Há quanto tempo está trabalhando



Fonte: A autora.

Gráfico 10 – Renda mensal do entrevistado



Fonte: A autora.

Esses dados levam a refletir que os jovens entrevistados iniciaram sua vida laboral aos 14 anos de idade. Considerando que trabalham com atividades que exigem, como os dados demonstraram, o empenho desses jovens pelo menos 30 horas semanais, isso mostra aquilo que os próprios jovens constataram quando avaliaram que ter de trabalhar e estudar ao mesmo tempo possibilitou seu crescimento pessoal, mas também atrapalhou seus estudos (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Avaliação sobre ter que trabalhar e estudar

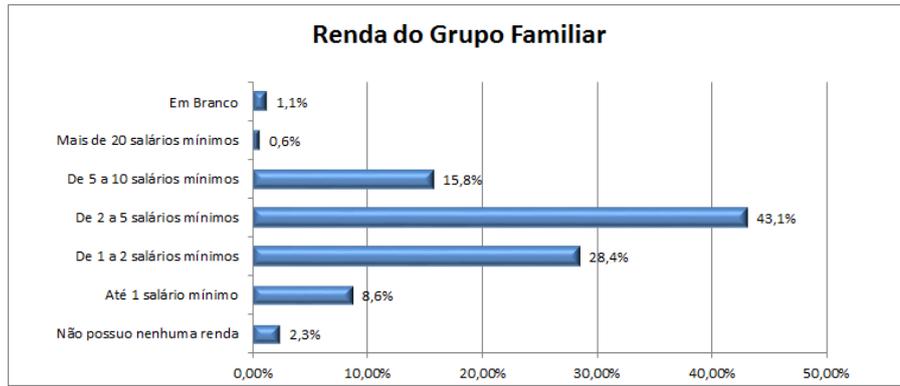


Fonte: A autora.

Percebe-se, nesses dados, que a oportunidade do acesso e de continuar estudando sem trabalhar têm, para os estudantes das escolas de EM de Goiânia, o preço de não obter renda para que possam suprir suas necessidades ou mesmo ajudar seus pais nas despesas do lar e do próprio estudo.

Constatou-se que 43,10% dos estudantes pertencem a famílias com renda familiar de 2 a 5 salários mínimos (Gráfico 12) e que 71,55% deles moram em casas conquistadas em lutas por moradia, visto que são casas em lotes que já foram ocupações irregulares no passado e 24,71% moram de aluguel (Gráfico 13). 18,39% das famílias desses jovens estão inseridas em programas do governo e a maioria possui bolsa família (Gráfico 14).

Gráfico 12 – Renda total do grupo familiar



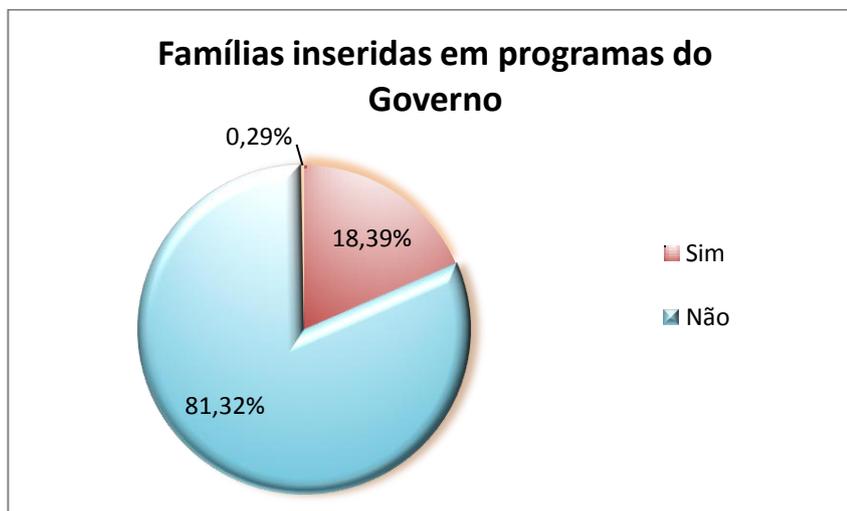
Fonte: A autora.

Gráfico 13 – Moradia dos entrevistados



Fonte: A autora.

Gráfico 14 – Família inserida em programas do Governo



Fonte: A autora.

São dados importantes para traçar o perfil de estudantes do EM de Goiânia matriculados em escolas públicas do estado de Goiás, visto a grande importância que a renda média dos responsáveis legais possui, que interfere na probabilidade do seu filho continuar estudando.

Todavia, percebe-se a contradição injusta, porque ainda que entre os jovens pesquisados suas cuidadoras tenham mais escolarização, elas são afetadas pelos ditames de uma sociedade desigual, que favorece aos homens propiciando-lhes melhores salários e impõem àquelas sem ajuda dos companheiros o fato de terem de contar com a renda média dos filhos.

Diante de jovens estudantes com essa difícil, mas necessária, decisão em favor de trabalhar e estudar para compor a renda familiar, ou mesmo obter independência financeira para aliviar a seus cuidadores o peso de administrar as dificuldades, uma alternativa para as escolas, assim como para o ensino de Ciências, pode estar na integração que envolve a escola, os familiares dos alunos e a comunidade com aquilo que esta vem realizando, como já previsto na LDB de 1996, que reconhece, no artigo 1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana [...] e nas movimentações culturais” (BRASIL, 2014, p. 9). Dito de outra maneira, se houver incentivo para a participação e o diálogo dos vários segmentos da comunidade na vida escolar pode-se descobrir formas de contemplar esses estudantes que precisam colaborar com o sustento familiar. A educação, o ensino de Ciências, precisa não só discutir e entender o significado e as mudanças que as tecnologias estão trazendo para o contexto escolar, como trazer para as discussões as dificuldades sociais que muitos alunos enfrentam no seu dia a dia em meio à sociedade como um todo e a suas famílias (BASTOS; ALBERTI; MAZZARDO, 2005, p. 2).

O contexto comunitário e o ambiente familiar podem ser pontos importantes para se buscar respostas para o baixo desempenho escolar, muitas vezes atribuído ao cognitivo, ao biológico ou ao desinteresse pessoal dos estudantes. O perfil dos estudantes do EM do município de Goiânia pode revelar seu mundo circundante. Isso é importante porque notam-se facilmente, no mundo contemporâneo, as inúmeras desigualdades sociais, que podem perfeitamente provocar, em boa parte dos jovens com poucos recursos materiais, para os seus familiares e para aqueles de sua comunidade, estresses contínuos que, na maioria das vezes, têm como causa inicial a vulnerabilidade socioeconômica que lhes é imposta, interferindo no desempenho desses alunos na vida, na escola, no aprendizado. No ensino formal e, conseqüentemente, no ensino de Ciências, deve-se lembrar de que os estudantes, apesar de

alguns momentos de crise e evolução, têm manifestado uma grande capacidade de recuperação e sobrevivência quando a comunidade os acolhe de fato (PRADO, 1985).

Pressupõe, portanto, ao educador que ensina ciências, a facilitação da conscientização social por meio dos ensinamentos científicos. Para Chauí (2001), deve-se ir além da facilitação da conscientização social, mas, também, promover o exercício da razão como forma de libertação, como um dos instrumentos na mão do educador que rasga os véus que envolvem os mistérios do saber. Como sustenta Freire (1996), a transformação do ensino em democracia, em esperança e em preparação do aluno visa intervir no mundo para benefício próprio e de uma sociedade mais justa. Dessa forma, acredita-se ser possível transformar a sociedade, diferente de como está se encontra configurada nos dias atuais.

Como constatado, nos dias atuais as escolas públicas que oferecem o EM praticamente atingiram um grau considerável em relação ao acesso, contudo, ainda é grande o desafio dos educadores, gestores de sistemas e unidades educacionais em garantir uma educação de boa qualidade social que não exclua e discrimine, mas que inclua e colabore com a perseverança desses estudantes (DUARTE, 2004), visto que a maioria dos estudantes entrevistados tem boa avaliação de seus professores.

Para eles, seus professores possuem um bom preparo de aulas, além de domínio e conhecimento das matérias que lecionam. Consideram os funcionários e a escola boa, mesmo ela não estando equipada com laboratório de ciências, bibliotecas e nem laboratório de informática (Tabela 4).

Tabela 4 – Avaliação da escola em que cursou o Ensino Médio

Avaliação da escola	Total:				
	Ruim ↓	Regular ↘	Bom ↗	Excelente ↑	Em Branco ○
O conhecimento que os(as) professores(as) têm das matérias e a maneira de ensina-los	1,44%	16,67%	54,88%	26,72%	0,29%
A dedicação dos(as) professores(as) para preparar aulas e atender aos(às) estudantes	3,74%	21,55%	48,28%	26,43%	0,00%
As iniciativas da escola para realizar excursões, passeios culturais, estudos do meio ambiente	46,55%	31,61%	14,94%	6,32%	0,58%
A biblioteca da escola	33,91%	34,77%	26,72%	4,31%	0,29%
As condições das salas de aula	24,71%	31,32%	35,92%	7,76%	0,29%
As condições dos laboratórios	63,79%	23,56%	9,77%	2,59%	0,29%
Acesso a computadores e outros recursos de informática	67,53%	22,69%	8,05%	1,44%	0,29%
O ensino de língua estrangeira	22,99%	37,64%	32,18%	6,90%	0,29%
O interesse dos(as) estudantes	21,55%	38,79%	36,21%	3,16%	0,29%
Trabalho em grupo	11,78%	35,06%	41,38%	11,49%	0,29%
Prática de esportes	18,10%	36,49%	37,07%	8,05%	0,29%
A atenção e o respeito dos(as) funcionários(as) e dos(as) professores(as)	9,19%	25,29%	43,68%	21,55%	0,29%
A direção da escola	13,22%	24,71%	42,24%	19,83%	0,00%
A organização dos horários de aulas	16,09%	23,85%	39,94%	19,54%	0,58%
A localização da escola	11,21%	16,37%	45,69%	26,44%	0,29%
A segurança (iluminação, policiamento, etc)	22,13%	33,33%	29,60%	14,65%	0,29%
O respeito à diversidade	13,22%	30,17%	41,09%	15,23%	0,29%
A acessibilidade física e os recursos e os materiais para estudantes com deficiência (rampas, corrimãos, lupas, etc)	28,74%	26,44%	30,46%	14,07%	0,29%
Atenção às questões ambientais	20,69%	36,49%	36,21%	6,32%	0,29%

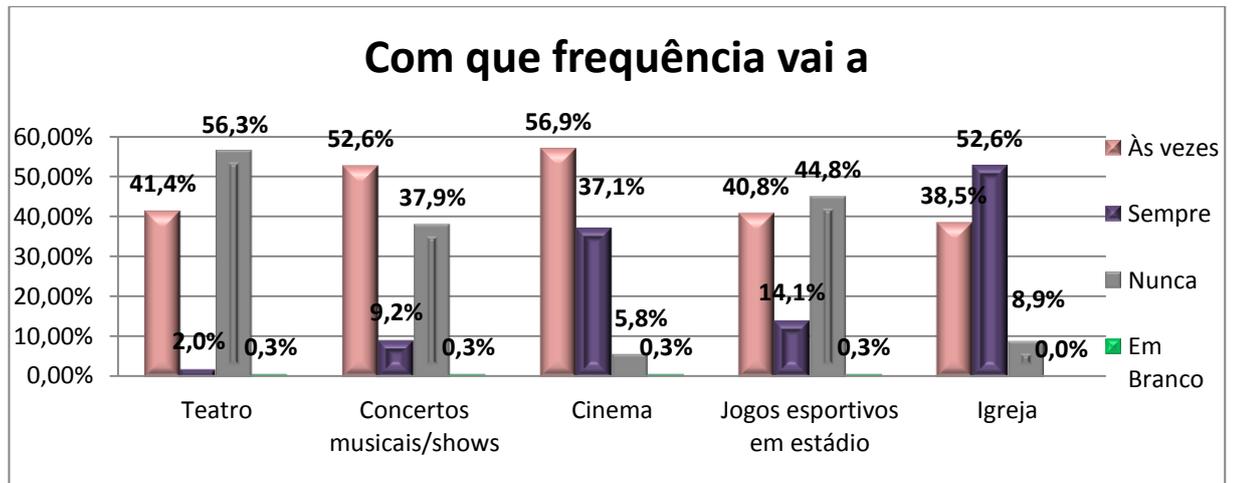
Fonte: A autora.

Pela forma com que veem suas/seus professoras/professores e a escola onde estudam, se pode afirmar que a escola, com seu corpo humano e físico, tem, no olhar dos jovens que nela estudam, papel fundamental ao exercer a função de mediador na formação, como promotora de relações interpessoais sadias e transformadoras, que propicia e efetiva a inclusão dos estudantes. Isso significa dizer também que o papel do ensino de Ciências deve considerar diferenças culturais, diferentes classes sociais, étnico-raciais, de gêneros, ritmos de aprendizagem, especificidades de cada necessidade, a comunidade e a família do aluno (DUARTE, 2004).

4.2.2 Subcategoria – Acesso a bens culturais

Os jovens desta pesquisa, em sua maioria, responderam que nunca foram ao teatro ou a concertos musicais e não têm o hábito da leitura, como mostram o Gráfico 15 e Tabela 5.

Gráfico 15 – Com que frequência vai a...



Fonte: A autora.

Tabela 5 – Com que frequência lê

Com que frequência lê	Masculino:				Feminino:			
	Frequente mente	Às vezes	Nunca	Em Branco	Frequente mente	Às vezes	Nunca	Em Branco
Jomais	32,59%	50,37%	16,30%	0,74%	35,21%	55,87%	8,45%	0,47%
Revistas de informação geral (Carta Capital, Veja, Istoé, Época, Exame, Caros Amigos, etc.)	20,74%	52,59%	25,93%	0,74%	21,60%	61,03%	16,90%	0,47%
Revista de divulgação científica, tecnológica, filosófica ou artística (Ciência Hoje, Galileu, Nossa História, etc.)	13,33%	43,70%	42,22%	0,74%	9,39%	41,78%	48,36%	0,47%
Revistas de humor, quadrinhos ou jogos (Turma da Mônica, PC Gamer, etc.)	29,63%	49,63%	20,00%	0,74%	27,23%	53,05%	19,25%	0,47%
Revistas para adolescentes ou sobre TV, cinema, música, celebridades (Capricho, Contigo, Caras, etc)	7,41%	34,07%	57,78%	0,74%	33,33%	42,25%	23,94%	0,47%
Revistas sobre comportamentos, moda, estilo e decoração (Cláudia, Marie Claire, Pais & Filhos, Casa & Jardim, etc)	5,19%	17,78%	76,30%	0,74%	27,23%	41,31%	31,45%	0,00%
Revistas sobre automóveis, esportes e lazer (Quatro Rodas, Duas Rodas, Placar, etc)	26,67%	40,00%	32,59%	0,74%	6,10%	26,29%	67,14%	0,47%
Revistas sobre saúde (Boa Saúde, Vida Simples, etc)	7,41%	33,33%	58,52%	0,74%	21,13%	51,64%	26,76%	0,47%
Revistas sobre religião (Revista das Religiões, Missões, Gospel, Orixás, etc)	12,59%	30,37%	56,30%	0,74%	14,09%	38,97%	46,48%	0,47%
Revistas sobre educação e estudos (Educação, Guia do Estudante, Almanaque Abril, Sociologia, Língua Portuguesa etc)	18,52%	39,26%	41,48%	0,74%	22,53%	49,30%	28,17%	0,00%
Livros de ficção (romances, contos, poesias, etc)	25,93%	36,30%	37,04%	0,74%	46,48%	42,25%	11,27%	0,00%
Livros de não-ficção e biografias (reportagens, livros científicos, filosóficos, históricos, documentários, etc)	11,85%	45,93%	41,48%	0,74%	15,96%	43,19%	40,85%	0,00%
Dicionários, enciclopédias e manuais	12,59%	48,89%	37,78%	0,74%	9,86%	50,70%	39,44%	0,00%
Sites e matérias na internet	63,70%	28,89%	6,67%	0,74%	69,95%	23,47%	6,57%	0,00%

Fonte: A autora.

Esses dados demonstram que os jovens que colaboraram com esta pesquisa não frequentam espaços culturais e que suas escolas tampouco promovem, de forma sistemática, eventos culturais. Os dados, portanto, permitem concluir que as escolas pesquisadas estão em dissonância com os objetivos educacionais dos documentos relacionados à educação brasileira. Isso se verifica, principalmente, quando os dados coletados nesta pesquisa são analisados à luz dos fundamentos da LDB de 1996 e das DCNEB de 2013. Esta, em seu artigo 2º, afirma que a finalidade da educação básica, além de buscar o pleno desenvolvimento do educando nas dimensões intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional, deve preparar os estudantes para o exercício da cidadania, centrado na condição básica de ser sujeito histórico, social e cultural; sujeito de direitos e deveres, tudo isso em um processo articulado entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho (BRASIL, 2013b, p. 169).

A LDB de 1996 e as DCNEB de 2013 refletem a CF 1988, que, no artigo 210, estabelece a necessidade de explicitar diretrizes nacionais para os diversos níveis do ensino,

de maneira “a assegurar formação comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2012, p. 122).

Pode-se afirmar, portanto, que não aparecem no perfil dos estudantes do EM de Goiânia os aspectos culturais, visto que eles se encontram em déficit. No entanto, esses dados propõem outra questão para esta análise: quais os motivos que levaram esses jovens a nunca terem ido ao teatro e nem a um concerto musical? São questões que, embora aparentemente simples, não o são.

Durante todo o percurso de análise, os jovens estudantes que participaram desta pesquisa foram considerados como seres que refletem a realidade objetiva e subjetiva na qual estão inseridos. Por essa razão, possuem uma perspectiva sociocultural, que trazem consigo quando vão para a escola. É certo que essa perspectiva pode ser fruto do senso comum, todavia, considerá-la como historicamente construída pode propiciar parâmetros pedagógicos para uma prática educativa transformadora.

Os dados apontam para caminhos distintos, aqui apenas citados. Eles mostram que os estudantes das escolas públicas do município de Goiânia podem estar, de alguma forma, vendados à realidade artística produzida nessa cidade, quer pela situação econômica e/ou geográfica, quer pelas dificuldades de ter acesso aos programas culturais, conforme a visão dos professores.

São alunos que têm uma carência de acesso à cultura gigantesca e chega a quase zero mesmo. Ao esporte e ao lazer também, porque não há incentivos por conta de serem alunos de uma região periférica. Então, não há nenhum incentivo governamental por isso. Então, o esporte e lazer basicamente é o que é oferecido nas estruturas precárias das aulas de educação física da escola. E uma imensa maioria tem uma tendência a estar sim, embrenhados em algum tipo de religiosidade. Acho que exatamente pela carência de outros aspectos da vida, eles acabam suprimindo isso dentro das igrejas. (D₁₀, turno 50).

Outra possibilidade pode estar no modo como os estudantes pesquisados significam a palavra cultura. Pode ser que lhes falte repertório que os ajude a reconhecer a existência de uma produção cultural acontecendo ao seu redor e que, por esta não estar nos padrões admitidos pela mídia hegemônica ou pela indústria cultural consolidada, tenham respondido o questionário como se nunca tivessem participado de um evento que reconheçam como sendo uma manifestação cultural. É oportuno ressaltar que, nas escolas pesquisadas onde concluem o EM, os dados apresentam uma ausência de atividades culturais. Além disso, os próprios professores acreditam que a aquisição de bens culturais está ligada à questão econômica dos

estudantes, isto é, se podem pagar ou não para consumirem cultura, como se pode constatar no trecho destacado a seguir:

Essa questão cultural... já que nós falamos anteriormente da questão financeira, eu percebo que isso seria um gasto, aos olhos deles, desnecessário. Então eles não participam. Eles não participam, eles não vão. Até a escola, quando promove, eles acham difícil... às vezes a gente promove alguma coisa, no sentido de 5, 10 reais, alguma coisa para eles colaborarem. Para eles é muito. Eu vejo que a religião para eles é como um entretenimento. É uma forma de interagir, que não está ao alcance deles o teatro, o cinema, o esporte, uma língua estrangeira. O que eles não têm acesso, eles acabam se prendendo à igreja. (D7, turno 80).

Segundo Chauí (2009), a sociedade de classes institui a divisão cultural sob vários nomes. Dentre eles pode-se falar em cultura dominada e cultura dominante; cultura opressora e cultura oprimida; cultura de elite e cultura popular. Para a autora, qualquer que seja o termo empregado, o que se evidencia é um corte no interior da cultura entre aquilo que se convencionou chamar de cultura formal, ou seja, a cultura letrada, e a cultura popular, que ocorre espontaneamente na sociedade. Os jovens que colaboraram podem, em certa medida, ter dificuldades para considerar outra coisa que não seja legitimada pela mídia hegemônica como sendo arte ou cultura.

Outro aspecto importante que pode influenciar para esse jovem se considerar raramente consumidor de cultura pode estar no fato de a sociedade de classes, como considera Chauí (2009), separar os bens culturais pelo seu suposto valor de mercado, pois, para essa sociedade: há obras “caras” e “raras”, destinadas aos privilegiados que podem pagar por elas, formando uma elite cultural; e há obras “baratas” e “comuns”, destinadas à massa. Assim, determina a divisão social acrescentando-lhe a divisão cultural. Considera-se, logo, que as escolas pesquisadas não estão conectadas, de certa forma, com o que os jovens vivenciam culturalmente fora da escola e que não há práticas de cunho culturais desenvolvidas de modo contínuo no espaço escolar. Isso pode ser o motivo de as(os) estudantes identificarem cultura fora dos cânones dogmáticos da cultura formal.

As contribuições de alguns autores que pesquisam juventudes no Brasil – como Oliveira, Silva e Rodrigues (2006); Novaes (2006) e Dayrell (2003, 2006, 2007, 2009) – vêm insistindo que há uma produção em plena ascensão no campo da arte entre as culturas juvenis, especialmente as artes cênicas e a música. Portanto, a ideia de inércia parece estranha.

Outra questão a ser considerada é que o Brasil, e, por sua vez, muitos de seus jovens, têm dificuldades de se desprender do poder hegemônico herdado do período colonial para julgar o que é artístico ou não. Segundo Santos (2007), a ideia de modernidade ocidental tem

uma violência matricial que é o colonialismo. Por causa dessa herança, advinda do tempo colonial, há uma ditadura do que é cultura, do que é arte, do que é música e assim por diante.

Para o autor, trata-se de uma violência disfarçada de multiculturalismo. Todavia, é um multiculturalismo conservador, que, primeiro, consiste em admitir a existência de outras culturas apenas como sendo inferiores; segundo, na cultura eurocêntrica no particularismo da cultura branca dominante; e, terceiro, não admite a incompletude dessa cultura. Via de regra, se impõe, inclusive pelos currículos escolares, como uma cultura que em si mesma contém tudo o que de melhor foi dito ou pensado no mundo. É uma cultura universal, como toda cultura de tradição eurocêntrica, e é ela que resume, em si mesma, tudo o que melhor foi dito ou pensado no mundo em geral.

Essa herança colonial tem reflexos também nas escolas, possibilitando que se fragmentem e produzindo certo distanciamento entre o que os jovens vivenciam fora da escola e as práticas desenvolvidas no espaço escolar (DAYRELL, 2003). São enormes os desafios enfrentados pelos jovens pobres. Por isso, no contexto em que vivem, insiste o autor que qualquer instituição, por si só, seja a escola, o trabalho ou aquelas ligadas à cultura, pouco pode fazer se não estiver acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com PP que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente a juventude.

4.3 Categoria – Formação para o trabalho e para estudos posteriores

O EM, como os documentos conjecturam, tem a responsabilidade de formar seus estudantes para o mercado de trabalho como resposta ao projeto de nação, com a pretensão de um Brasil nos moldes de competitividade do mundo economicamente globalizado, que se estrutura pelos múltiplos interesses do mercado, com vital apelo ao desenvolvimento tecnológico, relegando a educação como instrumento estratégico na produção de mão de obra e promessa de expansão social e individual (LÜCK et al., 2000). A LDB de 1996, mais especificamente em seu artigo 22, se encarrega de apresentar as finalidades da educação brasileira voltada para assegurar ao educando a formação para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2014).

No artigo 35, a LDB de 1996 aponta o ensino médio como etapa final da educação básica e estabelece:

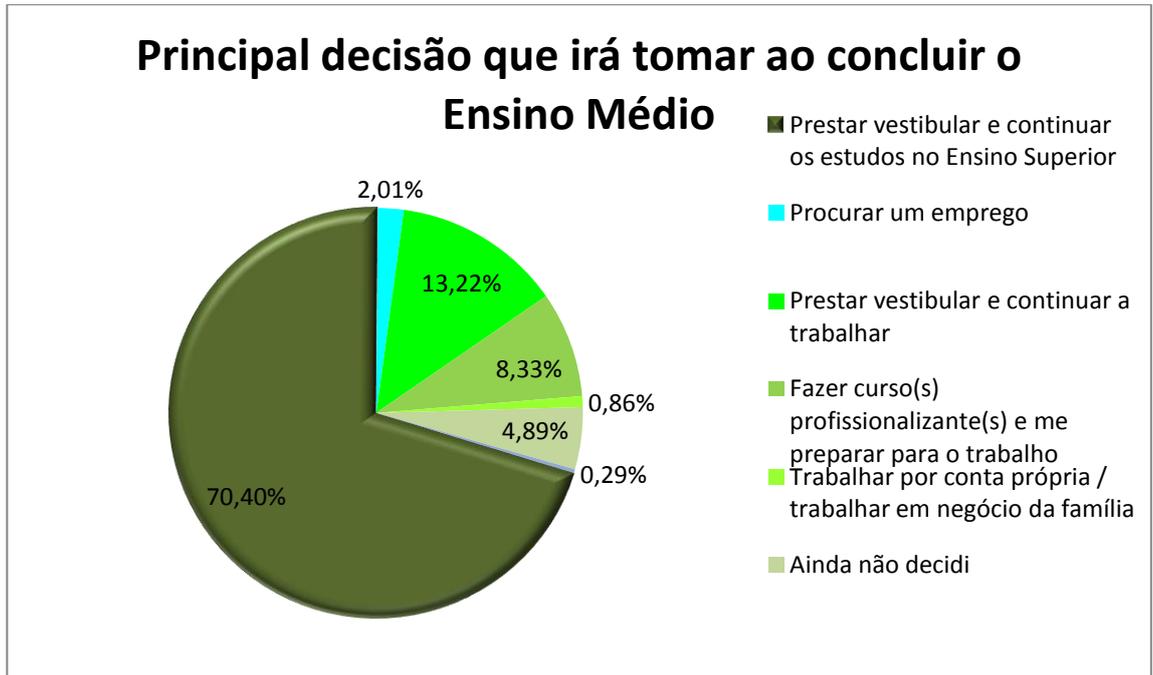
- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 2014, p. 24).

Para Libâneo (2001), a integração e a reestruturação capitalista estão apoiadas em um tripé constituído pela tecnologia, pela comunicação e pela informação. Em relação a isso, os jovens que participaram desta pesquisa estão vários passos atrás. Isso porque as escolas públicas de Goiânia, contextualizadas pelas(os) jovens que nelas estudam, estão envoltas em um caráter contraditório e complexo.

Observa-se que, para as(os) estudantes pesquisados, a formação para o trabalho como promessa de melhor rendimento e preparação para o ensino superior é um sonho que se depara com barreiras difíceis de serem transpassadas. A maioria das escolas não possui laboratório de ciências, biblioteca e tampouco laboratório de informática.

Os jovens sabem que para a inserção no mercado de trabalho cada vez mais competitivo precisam estudar e continuar estudando, visto que a principal decisão que tomarão ao terminar o EM será prestar vestibular e continuar os estudos, ou prestar vestibular e continuar a trabalhar, ou, ainda, fazer um curso profissionalizante (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Principal decisão que tomarão ao concluir o Ensino Médio



Fonte: A autora.

As escolas pesquisadas, por um lado, estão inseridas, por meio dos documentos referentes à educação brasileira, em uma atmosfera na qual a globalização e o sistema capitalista atual promovem o ritmo e a intensidade com que a formação para o mercado de trabalho e o conhecimento científico e tecnológico devem ocorrer. Por outro lado, esses conhecimentos não chegam, nas escolas públicas do município de Goiânia, de forma plena, mas diluídos, o que torna suas/seus estudantes menos competitivos, visto que há pouca atividade extramuro escolar, inexistência de incentivos a pesquisas, ausência total de Programas e de Bolsas Institucionais de Iniciação Científica Júnior (BIC Júnior).

Ao serem indagados em relação às principais contribuições ao realizar o EM (Tabela 6), a maioria dos estudantes elencou, em primeiro lugar, a obtenção de um certificado de conclusão de curso, em segundo, a formação básica necessária para continuar os estudos, em terceiro, a formação básica para obter um emprego melhor, e, por fim, em quarto lugar, a formação humana e cidadã para ser uma pessoa melhor e respeitar mais as diferenças. Responderam que se interessam pouco ou não se interessam por questões relacionadas à política.

Tabela 6 – Principais contribuições que obterá ao realizar o Ensino Médio

Principais contribuições ao realizar o Ensino Médio	Masculino:			Feminino:		
	1ª Opção	2ª Opção	3ª Opção	1ª Opção	2ª Opção	3ª Opção
Obtenção de um certificado de conclusão de curso/ou um diploma	33,33%	10,37%	14,07%	38,03%	11,74%	14,55%
Formação básica necessária para obter um emprego melhor	5,93%	17,04%	17,04%	6,57%	20,66%	11,27%
Condições de melhorar minha posição no emprego atual	5,19%	7,41%	5,93%	2,35%	4,70%	9,86%
Obtenção de cultura geral/ampliação de minha formação pessoal	3,70%	14,07%	14,07%	3,29%	9,39%	8,92%
Formação básica necessária para continuar os estudos em uma universidade/faculdade	38,52%	19,26%	6,67%	33,33%	26,76%	8,92%
Atender à expectativa de meus pais sobre meus estudos	0,74%	11,11%	11,85%	0,94%	7,04%	10,80%
Formação humana e cidadã para ser uma pessoa melhor e mais respeitosa das diferenças	4,44%	12,59%	22,22%	6,10%	10,33%	26,29%
Nulos/Em Branco	8,15%			9,39%		

Fonte: A autora.

A descrença nas questões políticas, a busca por estudos para uma formação cidadã e o que esperam com a conclusão do EM expõem outro desafio da educação e do ensino de Ciências nas escolas estaduais em Goiânia diante do cenário que envolve as sociedades capitalistas administradas pela diminuição da crença na ação política como solução de problemas sociais.

Os estudantes do EM de escolas estaduais no município de Goiânia revelam o avanço no interesse tecnológico e científico em detrimento das questões sociais e políticas. Isso aumenta, em síntese, o distanciamento do senso crítico e reflexivo.

Com o senso crítico “anestesiado” pelos meios de comunicação de massa, como se confessam influenciados, fica difícil para essas/esses estudantes não se deixarem levar ou sequer refletirem sobre a informação, que lhes é despejada com *status* de veracidade, sem qualquer filtro de crítica, e que impede o aluno de chegar ao conhecimento, visto que a informação pela informação não é sinônimo de saber (SADER, 2007).

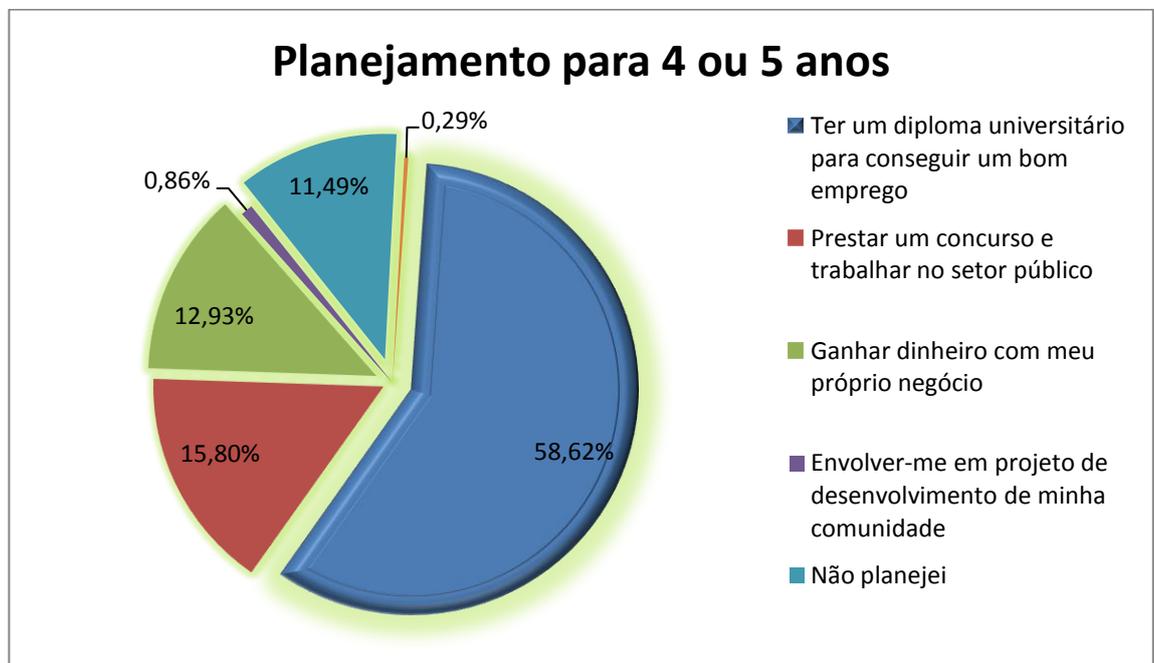
No processo de aprendizado, a todo o tempo o ser humano e sua vida mudam. O desenvolvimento da tecnologia, os avanços do pensamento científico e, por sua vez, os

fenômenos e objetos do mundo não constituem um amontoado de coisas acabadas, mas sim constantes transformações (TRIVIÑOS, 1999, p. 15), que modificam o homem ao mesmo tempo em que são modificadas por ele.

O conhecimento não é algo que se obtém pronto. Ele se edifica nas relações que o estudante estabelece com o mundo, com seus professores e colegas e com sua comunidade. No aprendizado há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade de cada aluno. O aprendizado não pode ser mecânico, bancário (FREIRE, 1987), sem ter uma nota presente de criticidade mínima, pois, sem esses quesitos, vira doutrinação e memorização frágil do conteúdo.

A maior parte dos jovens pesquisados se mostra desejosa em entrar, o quanto antes, no mercado de trabalho, que de fato decide qual profissão será a de maior remuneração ou com mais capacidade de vagas. Por isso, não são sem coerência as respostas dos estudantes que, em primeiro lugar, estudam para obter o certificado de conclusão de curso, que não sabem qual profissão seguir, mas que depois de sua conclusão desejam um emprego melhor e bem remunerado (Gráfico 17 e Tabela 7).

Gráfico 17 – Planejamento para 4 a 5 anos



Fonte: A autora.

Tabela 7 – Profissão que deseja seguir

Profissão	Masculino	Feminino
Ainda não escolhi	33,3%	23,0%
Profissão ligada às Engenharias / Ciências Tecnológicas / Matemáticas	37,8%	15,0%
Profissão ligada às Ciências Humanas	10,4%	20,2%
Profissão ligada às Artes	3,0%	6,1%
Profissão ligada às Ciências Biológicas e da Saúde	10,4%	31,9%
Professor (a) de Ensino Fundamental, Médio ou Superior	2,2%	1,4%
Não vou seguir nenhuma profissão	2,2%	1,9%
Em Branco	0,7%	0,5%

Fonte: A autora.

Pode-se discutir, nesse caso, uma promessa perversa incutida. “Primeiro adquira o diploma, para depois ganhar mais”. Isso dá a ideia de que conseguir vencer na vida só depende de méritos pessoais e de dedicação aos estudos. Todavia, as(os) estudantes pesquisados refletem as dificuldades socioeconômicas de suas famílias e muitas(os), como já mencionado, trabalham para ajudar a sanar as contas domésticas. Essa situação é um dos exemplos de como a desigualdade social impõe limites àqueles pertencentes às classes sociais que precisam trabalhar para se sustentar e sustentar seus familiares.

Outro fator que frustra a promessa para os estudantes do EM público em Goiânia é que quase todos os professores que lhes dão aulas estão descrentes das possibilidades de seus alunos. Quando questionados se seus alunos, ao concluírem o EM, estariam preparados para o mercado de trabalho ou para ingressar na universidade, eles responderam:

Na universidade eu fico pensando assim que não estão preparados, tanto no aspecto do conhecimento quanto a questão social que eles vão enfrentar lá (D₅, turno, 124).

Não. A maioria não... 90% não é qualificado para um emprego que não seja tão braçal e que ele vai ficar extremamente cansado quando chegar em casa e não conseguir estudar posteriormente...eles teriam que estudar muito mais para poder entrar na universidade. (D₂, turno 84).

A educação básica infelizmente não prepara nem para o trabalho nem para o ingresso na universidade. Olha, eu acho que eles acabam entrando em subemprego. (D₄, turno 124).

Não. A grande maioria não vai continuar os estudos. A maioria vai ficar mesmo no subemprego. A gente os vê trabalhando em caixas de supermercado, nessas lojinhas aqui perto. (D₁₂, turno 110).

Não estão preparados nem para o ingresso na universidade e nem para o trabalho... ao final do ensino médio, da terceira série do ensino médio, a gente percebe que é uma minoria, os que realmente vão para as faculdades. Primeiro por que eles receberam uma educação ruim. Então eles fazem a prova do ENEM e não conseguem boas médias no ENEM. Então o que prevalece ou o que sobra ao final das contas é de fato o mercado de trabalho... este aluno está pronto para funções específicas. Funções que não dependem tanto do raciocínio. Eles estão prontos para funções em que eles decoram o que fazer. (D₁₀, turno 116).

Nas falas das(os) professoras(es) pode-se notar que existem descrenças e falta de motivação, o que pode ser considerado um agravante dentro do bojo de dificuldades e barreiras que as(os) estudantes que colaboraram com esta pesquisa enfrentam para chegar ao futuro que sonham. Professores descrentes acabam por passar, de alguma maneira, aos seus alunos, que não acreditam neles e nem que eles possam ter um futuro promissor, o que implica em educandos desmotivados.

Para Dayrell e Gomes (2010), é muito presente, na sociedade brasileira, a imagem romântica da juventude imersa na mais pura liberdade, no prazer, na expressão de comportamentos exóticos e que estão vivendo um período marcado pela irresponsabilidade. As falas das(os) professoras(es), quando expressam descrenças em seus alunos, está em sintonia com o que os autores trazem como sendo certa relativização sobre o comportamento juvenil.

As(Os) professoras(es) entrevistadas(os), de alguma maneira, relativizam as dificuldades e as dores também envolvidas nas descobertas, no confronto com os limites dados pela história individual, pelo contexto familiar e social de seus alunos.

Para Esteves e Abramovay (2007, p. 19):

Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas

referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc.

Além dos estereótipos, concomitante é negado aos jovens da classe de trabalhadores de baixo rendimento, como são as(os) jovens estudantes que participaram desta pesquisa, de forma sistemática e simultaneamente os direitos à saúde, à educação, à cultura e ao lazer (CARDIA; SCHIFFERS, 2002).

Os jovens que participaram desta pesquisa vivem um tempo de construção e definição de projetos de futuro. Nesse sentido, a escola é uma ferramenta importantíssima, porque, ao se aproveitar do seu *status*, pode apresentar formas adequadas de lidar com as diferenças.

Carmem Leccardi (2005, p. 35-36) argumenta que,

[s]e considerarmos a fase juvenil como uma fase biográfica de ‘preparação’ para a vida adulta [...] A identidade pessoal, conseqüentemente, constrói-se em relação a uma projeção de si no tempo vindouro (o que quero ser?). Nessa perspectiva, o futuro é o espaço para a construção de um ‘projeto de vida’ e, ao mesmo tempo, para a definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, quem se será.

É oportuno trazer à memória que, justamente pelas anuências econômicas, o próprio educador Paulo Freire, sem recurso para alugar outra casa no Recife, migra da capital pernambucana com a família para ir morar em Jaboatão e, assim, formular uma revolucionária forma de educação popular debaixo de uma mangueira (ROSAS, 2001, p. 2).

Desse modo, à luz de Paulo Freire, que também migra por questões econômicas e acabou por potencializar as virtudes do povo brasileiro ao conceber uma educação popular como um conjunto de práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, ou incorporada de maneira crítica, se inter-relaciona nas diferentes instâncias do espaço e tempo comunitário, busca-se assumir, gradativamente, uma intervenção pedagógica emancipadora (SILVA, 2007, p. 13).

REFLEXÕES FINAIS

A investigação aqui realizada propôs responder a seguinte questão: qual o perfil dos estudantes concluintes do EM de escolas estaduais do município de Goiânia, capital de Goiás. Para tanto, no intuito de comparar o que propõem as PP na área da educação com o que de fato se realiza nas escolas pesquisadas, foram revisitados os principais documentos que regulam a educação formal no Brasil. O presente trabalho se apoiou em cinco documentos, considerados fundamentais: a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; o Plano Nacional de Educação de 2011-2020; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1999; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2013, e a Resolução de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH); e o Plano Estadual de Educação de 2008-2017, que norteiam as políticas públicas de educação no âmbito federativo. O estudo sistemático desses documentos conduziu à percepção de que o EM é um direito público que, no município de Goiânia, no que diz respeito ao acesso e à disponibilidade de vagas, tem sido respeitado. As escolas públicas cumprem a exigência legal de permitir o acesso como um direito (BRASIL, 1988).

Porém, buscar responder qual é o perfil dos estudantes do EM do município de Goiânia leva à reflexão de que não basta garantir o acesso. As escolas selecionadas para este estudo apresentaram algumas deficiências, tensões e desafios para a relação entre a escola e suas/seus estudantes, principalmente nos âmbitos da qualidade e da democratização da educação pública. Essas tensões e desafios se verificam, por exemplo, nas diferenças entre os pensamentos das(os) professoras(es) e suas/seus estudantes.

As/Os estudantes trazem forte a ideia de que podem melhorar de vida por meio do acesso ao mundo letrado. Acreditam que, pelo acesso aos estudos formais, poderão galgar melhores oportunidades profissionais, que os retirem da situação social e econômica a qual pertencem atualmente.

São estudantes com muita clareza de que sobrevivem em meio às desigualdades sociais que tanto os atingem. Contudo, não lhes parece que as desigualdades de classe, de gênero e étnico/racial, entre outras, sejam frutos de um sistema que requer “desiguais” e se impõe a cada uma/um delas(es), como também o fez no passado com seus pais, avós e até mesmos seus professores. Para elas e eles, que estudam nas escolas públicas de Goiânia, tudo é uma questão de meritocracia.

Os estudantes pensam que, se forem frequentes às aulas e se não interromperem os processos de ensino-aprendizagem chegarão ao emprego melhor, poderão realizar-se como empreendedores e gestores dos próprios negócios e se dedicar à profissão desejada.

A pele parda ou negra envolve a maioria dos corpos jovens que colaboram com esta pesquisa, sendo mais meninas do que meninos. Para elas e eles suas/seus professores são admiráveis, possuem a competência e o conhecimento para ajudá-las(os) no processo de ensino-aprendizagem que as(os) levará à vida melhor que sonham. Consideram que, além de aprender algum tipo de disciplina, podem viver momentos de interação com suas/seus professores e colegas.

Contudo, os resultados deste trabalho demonstram que as(os) professoras(es) estão desmotivados e não veem em seus alunos potencial para cumprirem com o que esperam. São professoras(es) que querem a pena de morte e a redução da maioridade penal. São unânimes em atribuir às/aos suas/seus estudantes falta de interesse por aprender. Não enxergam, em suas/seus alunas(os) futuro além dos trabalhos de baixa remuneração e de muito esforço físico, demonstrando, eles mesmos, uma valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho físico, dicotomia que o sistema capitalista impôs à consciência das pessoas. Demonstram pouco interesse em auxiliá-los na construção significativa de conhecimentos.

As(Os) jovens estudantes de escolas públicas de EM no município de Goiânia veem seu futuro na crença de que suas/seus professoras(es) e a instituição de ensino onde estão matriculadas(os) podem fazê-las(os) ultrapassarem as barreiras das desigualdades com um bom emprego no futuro próximo, caso se dediquem ao processo de aprendizado com boa avaliação de suas/seus professoras(es), que consideram possuírem formação adequada para lhes ensinarem o que esperam aprender. O desafio, portanto, que inclui o ensino de Ciências, está em como disponibilizar práticas pedagógicas que não reproduzam a relação professor e aluno típica da educação bancária, onde o primeiro, desmotivado e descrente, promove um tipo de ensino-aprendizado sem a devida consideração de que cada um e cada uma de seus estudantes não têm seus destinos previamente determinados e que está pronto e acabado.

O perfil dos jovens estudantes do EM de Goiânia dá uma indicação importante de que, para enfrentar os desafios da educação e do ensino de Ciências nas escolas, deve-se considerar a existência prévia, isto é, a histórica de cada um dos educandos. Mais do que isso, deve-se considerar a realidade da estrutura social que promove a desigualdade, mas não como impressa de forma imutável, sem possibilidade de mudar o futuro a ponto de só repetirem o passado desigual.

No caso desta pesquisa, as(os) jovens que colaboraram relataram um baixo nível de acesso aos bens culturais disponíveis em Goiânia, mas isso não representa que não possuem bens culturais. Sua idade, condição de gênero, suas heranças étnicas-raciais, o fato de na sua maioria serem filhos de trabalhadores, de herdarem uma casa em um lote fruto de luta, de ocupação, e não da acumulação econômica, são aspectos importantes para analisar que, portanto, trazem uma cultura, uma riqueza a explorar quando se ensina ciências.

São jovens sob a limitação das condições dadas, mas que acreditam na competência de seus professores para ajudá-las(os) a mudar seu futuro. O perfil das(os) jovens estudantes pesquisados, como já mencionado, espelha a imagem da realidade da esfera pública educativa no município de Goiânia e, de certa forma, do Brasil, distante de atingir um patamar considerável de qualidade. Isso reforça a ideia de que pesquisas como a aqui realizada devem ser mais frequentes, socializadas e debatidas na perspectiva de uma aproximação entre os anseios de alunos e professores. A aproximação entre os anseios de estudantes e professores, se motivada, pode resultar em avaliações mais críticas, sem estarem separadas da situação real das escolas. Como elementos fundamentais, as pesquisas, assim como os debates que elas ajudam a promover, podem ser também elemento gerador de novas formas de concepções de mundo. Os anseios de professores e alunos, postos em diálogo, podem ser a maneira de deflagrar uma discussão que contribua para promover a construção da educação pública desejada.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005. 448p.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119-138.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Prol e Acabamento, 2011.
- BASTOS, F. da P.; MAZZARDO, M. D.; ALBERTI, T. F. Ambientes virtuais de ensino-aprendizagem: os desafios dos novos espaços de ensinar e aprender e suas implicações no contexto escolar. **Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)** (CINTED/UFRGS), v. 3, n. 1, maio. 2005. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a22_ensinoaprendizagem.pdf>.
- BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013. p. 111.
- BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico]: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2014. 45p. (Série legislação; n. 118).
- _____. **Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas**. Brasília: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 2013a. 103p.
- _____. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.
- _____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE, 2011/2020)**. Brasília: Comissão de Educação e Cultura, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.** Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013b. 542p.

_____. **O. 1824.** 3. ed. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 105p. (Coleção Constituições brasileiras; v. 1).

CARDIA, N.; SCHIFFER, S. Violência e desigualdade social. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 54, n. 1, jun.-set. 2002. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252002000100018&script=sci_arttext.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.

_____. **Cultura e democracia.** 2. ed. Salvador: Secretaria de Cultura/Fundação Pedro Calmon, 2009.

_____. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Ed. Unesp, 2001

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões sobre a socialização da juventude. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1129, 2007.

_____. Juventude, produção cultural e educação de jovens e adultos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. (Org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).** Belo horizonte: Argumentum, 2009. p. 57-126.

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

DAYRELL, J. T.; GOMES, N. L. **A juventude no Brasil.** 2010. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/objuventude/texto/SESI>. Acesso em: 20 jul. 2016.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e Políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.** Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>.

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade.** Brasília, abril de 2007. p. 19-54. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580por.pdf>>.

FLICK, I. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Materialismo histórico dialético e educação: estudos introdutórios**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

GALEANO, E. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&PM, 1999. 384p.

GALVÃO, L.; CAMINO, C. Julgamento moral sobre pena de morte e redução da maioria penal. **Psicologia Social**, v. 23, n. 2, ago. 2011.

GALVÃO, L. et al. Representações sociais da redução da idade penal e pena de morte: um estudo realizado com adolescentes em conflito com a lei e com adolescentes em condição de rua [Resumo]. In: **Anais da V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**. Brasília, 2007.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Ed. Argos, 2007. 196 p.

GERMANO, J. W. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GIL SOUZA, C. Z. V. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última década**, Santiago, v. 12, n. 20, jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000100003.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação 2008-2017**. Goiânia, 2008.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, 2001.

HUOT, R. **Métodos quantitativos para as ciências humanas**. Trad. de Maria Luísa Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2016**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27404>.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-207020050002le00003>.

LEÓN, O. D. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: GUIMARÃES, M. T. C.; SOUSA, S. M. G. (Org.). **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG/Cânone Editorial, 2009. p. 47-77.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Organização da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. 1. ed. São Paulo: EPU Editora, 1986. 99p.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Trad. de Telma Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto: Publicações Escorpião, 1989.

MARTINS, F. Direitos humanos: pena de morte. **Filosofia**, v. 10, p. 19-26, 2005.

MATOS, K. S. L. de; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. (Magister).

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONLEVADE, J. A. C. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. São Cristóvão (SE): Editora da Universidade Federal de Sergipe, 1999.

NOVAES, R. Juventude e sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial Ciência e Vida**, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, J. R.; SILVA, L. I. C.; RODRIGUES, S. S. Acesso, identidade e pertencimento: relações entre juventude e cultura. **Democracia Viva**, n. 30, p. 62-65, jan.-mar. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/GCM/Desktop/Erivan/juventude%20_dv30_artigo4.pdf>.

PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I. et al. (Org.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-108.

PEREZ-ISLAS, J. A. Juventude: um conceito em disputa. In: GUIMARÃES, M. T. C.; SOUSA, S. M. G. (Org.). **Juventude e contemporaneidade**: desafios e perspectivas. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG/Cânone Editorial, 2009. p. 17-46.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997.

PRADO, D. **O que é família**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

RIZZINI, I. et al. (2009). Percepção dos jovens sobre as influências dos adultos. In: GUIMARÃES, M. T. C.; SOUSA, S. M. G. (Org.). **Juventude e contemporaneidade**: desafios e perspectivas. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG/Cânone Editorial, 2009. p. 101-119.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROSAS, P. **Paulo Freire**: aprendendo com a própria história, 2001. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/images/stories/observanordeste/paulofreire.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPR, 2007. p. 75-83.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2010. 144p.

SAVIANI, D. (Org.). **História e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SEVERINO, A. J. S. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, abr.-jun. 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200010>.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 128p.

SILVA, A. F. G. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, p. 523-550, 2008.

SOARES, Z. B.; OLIVEIRA, L. V. N. As políticas brasileiras e a questão da juventude. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 225-238, 2013. Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/4022/3898>.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

_____. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul.-dez. 2006.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set.-dez. 2003. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03>>.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR-BA**, p. 1-11, 2002. Disponível em:
<http://pt.scribd.com/doc/57253448/03-Aatr-Pp-Papel-Politiclas-Publicas>. Acesso em: 21 jun. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Educação e globalização**. Enfoque contraditórios na educação e formação de professores do CONESUL. In: Estratégias educacionais no MERCOSUL. Porto Alegre : Novak Multimedia, 1999.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, M. S. **Políticas educacionais no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007, 188p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós- Graduação Em Educação em Ciências e Matemática

1. Qual o seu sexo?

() Feminino () Masculino

2. Qual a sua idade?

- (A) Menos de 17 anos
- (B) 17 anos
- (C) 18 anos
- (D) Entre 19 e 25 anos
- (E) Entre 26 anos ou mais

3. Como você se considera:

- (A) Branco(a)
- (B) Pardo(a)
- (C) Preto(a)
- (D) Amarelo(a)
- (E) Indígena

4. Qual seu estado civil?

- (A) Solteiro(a)
- (B) Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a)
- (C) Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a)
- (D) Viúvo(a)

5. A casa onde você mora é?

- (A) Própria
- (B) Alugada
- (C) Cedida

Se alugada, qual o valor do aluguel? _____

6. Como é sua casa?

	Sim	Não
Está em rua calçada ou asfaltada		
Tem água corrente na torneira		
Tem eletricidade		

Tem rede coletora de esgoto		
Está situada em zona rural		

7. Quem mora com você?

- (A) Moro sozinho(a)
- (B) Pai e/ou mãe
- (C) Esposo(a) / companheiro(a)
- (D) Filhos(as)
- (E) Irmãos(ãs)
- (F) Outros parentes, amigos (as) ou colegas
- (G) Outra situação

8. Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando com seus pais, irmãos ou outras pessoas que moram em uma mesma casa)

- (A) Duas pessoas
- (B) Três
- (C) Quatro
- (D) Cinco
- (E) Mais de seis
- (F) Moro sozinho(a)

9. Qual a distância da sua residência a escola em que você estuda?

- (A) 100 a 500 metros
- (B) 501 a 1000 metros
- (C) 1001 a 5000 metros
- (D) Acima de 5000 metros

10. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para ir à escola?

- (A) A pé, carona, bicicleta
- (B) Transporte coletivo
- (C) Transporte escolar
- (D) Transporte próprio (carro/moto)

11. Até quando seu pai estudou?

- (A) Não estudou
- (B) Do 1^a ao 4^a ano do ensino fundamental (antigo primário)
- (C) Do 5^a ao 8^a ano do ensino fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino médio (antigo 2^o grau) incompleto
- (E) Ensino médio completo
- (F) Ensino superior incompleto
- (G) Ensino superior completo
- (H) Pós-graduação
- (I) Não sei

12. Até quando sua mãe estudou?

- (A) Não estudou
- (B) Do 1^a ao 4^a ano do ensino fundamental
- (C) Do 5^a ao 8^a ano do ensino fundamental
- (D) Ensino médio incompleto
- (E) Ensino médio completo
- (F) Ensino superior incompleto
- (G) Ensino superior completo
- (H) Pós-graduação
- (I) Não sei

13. Qual é a sua participação na vida econômica de sua família?

- (A) Você não trabalha e seus gastos são custeados
- (B) Você trabalha e é independente financeiramente
- (C) Você trabalha, mas não é independente financeiramente
- (D) Você trabalha e é responsável pelo sustento da família

14. Sua família está inserida em algum programa do Governo? (Bolsa Família, Renda Cidadã, Programa Universidade para Todos - PROUNI, Programa de Habitação, Benefício de Prestação Continuada - BPC)

() sim () não

Qual? _____

15. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa).

- (A) Não possuo nenhuma renda
- (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 724,00)
- (C) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 724,00 até R\$ 1.448,00)
- (D) De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.448,00 até R\$ 3.640,00)
- (E) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.640,00 até R\$ 7.240,00)
- (F) Mais de 20 salários mínimos (mais de R\$ 14.480,00)

16. Você trabalha ou tem alguma atividade remunerada enquanto estuda?

() Sim () Não

17. Quantas horas você trabalha durante seus estudos?

- (A) Não trabalho.
- (B) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais
- (C) De 11 a 20 horas semanais
- (D) De 21 a 30 horas semanais
- (E) Mais de 30 horas semanais

18. Com que finalidade você trabalha enquanto estuda?

- (A) Não trabalho enquanto estudo
- (B) Para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família
- (C) Para meu sustento e o de minha família (esposo/a, filhos/as etc.)
- (D) Para ser independente (ter meu sustento, ganhar meu próprio dinheiro)
- (E) Para adquirir experiência
- (F) Para ajudar minha comunidade
- (G) Outra finalidade

19. Se você trabalha enquanto estuda, com que idade você começou a exercer atividade remunerada?

- (A) Não trabalho enquanto estudo
- (B) Antes dos 14 anos
- (C) Entre 14 e 16 anos
- (D) Entre 17 e 18 anos
- (E) Após 18 anos

20. Se você está trabalhando atualmente, qual a sua renda ou seu salário mensal?

- (A) Não estou trabalhando
- (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 724,00)
- (C) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 724,00 até R\$ 1.448,00)
- (D) De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.448,00 até R\$ 3.640,00)
- (E) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.640,00 até R\$ 7.240,00)
- (F) Mais de 20 salários mínimos (mais de R\$ 14.480,00)

21. Em que você trabalha atualmente?

- (A) Não trabalho
- (B) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca
- (C) Na indústria
- (D) Na construção civil
- (E) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços
- (F) Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal
- (G) Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo)
- (H) Trabalho em minha casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria, etc)
- (I) Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro/a, mordomo/governanta, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.)
- (J) Outro

22. Há quanto tempo você trabalha?

- (A) Menos de 1 ano
- (B) Entre 1 e 2 anos

- (C) Entre 2 e 4 anos
(D) Mais de 4 anos

23. Como você avalia ter que estudar e trabalhar, simultaneamente, durante o ensino médio?

- (A) Não trabalho / não trabalhei
(B) Atrapalhou meus estudos
(C) Possibilitou meu crescimento pessoal
(D) Atrapalhou meus estudos, mas possibilitou meu crescimento pessoal
(E) Não atrapalhou meus estudos

24. A escola que você frequenta leva em conta que você trabalha ao mesmo tempo em que estuda?

- (A) Não trabalho / não trabalhei
(B) Sim
(C) Não
(D) Não sei

25. Quais dos itens abaixo mostram que sua escola considera o fato de você trabalhar (ou ter trabalhado) ao mesmo tempo em que cursa seus estudos no ensino médio?

	Sim	Não
Não trabalho/ não trabalhei		
Horário flexível		
Menor carga de trabalho ou de tarefas extraclasse		
Programa de recuperação de notas		
Abono de faltas		
Aulas mais dinâmicas, com didática diferenciada		
Aulas de revisão da matéria aos(às) interessados(as)		
Fornecimento de refeição aos(às) estudantes		

26. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

- (A) Somente em escola pública
(B) Parte em escola pública e parte em escola particular
(C) Somente em escola particular
(D) Somente em escola indígena ou em escola situada em comunidade quilombola
(E) Parte na escola indígena e parte em escola não-indígena
(F) Parte em escola situada em comunidade quilombola e parte em escola fora de área quilombola

27. Seus pais participam da sua vida escolar?

- (A) Às vezes
(B) Sempre

(C) Nunca

28. Assinale, no quadro abaixo, a(s) atividade(s) ou o(s) curso(s) que você realiza ou realizou.

	Sim	Não
Curso de língua estrangeira		
Curso de computação ou Informática		
Esportes		
Outros		

29. Com que frequência você vai a:

	Às vezes	Sempre	Nunca
Teatro			
Concertos musicais/shows			
Cinema			
Jogos esportivos em estádio (voleibol, futebol, etc.)			
Igreja			

30. Com qual frequência você lê:

	Frequentemente	Às vezes	Nunca
Jornais			
Revistas de informação geral (Carta Capital, Veja, Istoé, Época, Exame, Caros Amigos, etc.)			
Revistas de divulgação científica, tecnológica, filosófica ou artística (Ciência Hoje, Galileu, Nossa História, etc)			
Revistas de humor, quadrinhos ou jogos (Turma da Mônica, PC Gamer etc)			
Revistas para adolescentes ou sobre TV, cinema, música, celebridades (Capricho, Contigo, Caras, etc.)			
Revistas sobre comportamento, moda, estilo e decoração (Cláudia, Marie Claire, Pais & Filhos, Casa & Jardim, etc.)			
Revistas sobre automóveis, esportes e lazer (Quatro Rodas, Duas Rodas, Placar, etc.)			
Revistas sobre saúde (Boa Saúde, Vida Simples etc.)			
Revistas sobre religião (Revista das Religiões, Missões, Gospel, Orixás, etc.)			
Revistas sobre educação e estudos (Educação, Guia do Estudante, Almanaque Abril, Sociologia, Língua Portuguesa, etc.)			
Livros de ficção (romances, contos, poesias etc.)			
Livros de não-ficção e biografias (reportagens, livros científicos, filosóficos, históricos,			

documentários etc.)			
Dicionários, enciclopédias e manuais			
Sites e matérias na Internet			

31. Faça uma avaliação da escola em que você realiza o Ensino Médio

	Ruim	Regular	Bom	Excelente
O conhecimento que os(as) professores(as) têm das matérias e a maneira de ensina-los				
A dedicação dos(as) professores(as) para preparar aulas e atender aos(às) estudantes				
As iniciativas da escola para realizar excursões, passeios culturais, estudos do meio ambiente				
A biblioteca da escola				
As condições das salas de aula				
As condições dos laboratórios				
Acesso a computadores e outros recursos de Informática				
O ensino de língua estrangeira				
O interesse dos(as) estudantes				
Trabalho de grupo				
Práticas de esporte				
A atenção e o respeito dos(as) funcionários(as) e dos(as) professores(as)				
A direção da escola				
A organização dos horários de aulas				
A localização da escola				
A segurança (iluminação, policiamento etc.)				
O respeito à diversidade				
A acessibilidade física e os recursos e os materiais para estudantes com deficiência (rampas, corrimãos, lupas etc.)				
A atenção às questões ambientais				

32. A escola em que você estuda o Ensino Médio realiza algumas das seguintes atividades extracurriculares?

	Sim	Não	Às vezes
Palestras / debates			
Jogos / esportes / campeonatos			
Dança / música / coral / teatro			
Estudos do meio ambiente / passeios			
Feira de ciências / feira cultural			
Festas / gincanas			
Atendimento educacional extraclasse			
Palestras sobre saúde bucal, doenças sexualmente			

transmissíveis.

33. O que você pensa sobre os(as) professores(as) da sua escola quanto aos seguintes aspectos?

	Sim	Não
Os (as) professores(as) têm autoridade, firmeza		
Os(as) professores(as) são distantes, têm pouco envolvimento		
Os(as) professores(as) têm respeito pelos(as) estudantes		
Os(as) professores(as) são indiferentes, ignoram sua existência		
Os(as) professores(as) são preocupados(as) e dedicados(as)		
Os(as) professores(as) são autoritários(as), rígidos(as), abusam do poder		
Os(as) professores(as) valorizam as diferenças e ensinam a respeitá-las		

34. Qual é sua avaliação sobre sua escola quanto aos seguintes aspectos?

	Ruim	Regular	Bom	Excelente
Liberdade de expressar suas ideias				
Respeito aos (às) estudantes, sem discriminá-los(as)				
Amizade e respeito entre estudantes e trabalhadores da escola				
A escola leva em conta as opiniões dos (as) estudantes				
Nas aulas são discutidos problemas da atualidade				
Convivência entre estudantes				
A escola tem iniciativa para apoiar a resolução de problemas de relacionamento entre estudantes e professores(as)				
A escola leva em conta seus problemas pessoais e familiares				
Realização de projetos e palestras contra drogas				
Realização de projetos e palestras sobre promoção da saúde e prevenção a Aids e a doenças sexualmente transmissíveis				
Realização de projetos e palestras sobre direitos humanos e violência				
Adoção de medidas para garantir a acessibilidade a estudantes com deficiências físicas ou mentais				
Capacidade de a escola relacionar os conteúdos das matérias com o cotidiano				
Reconhecimento e valorização da identidade étnica dos(as)estudantes				
A escola leva em conta a opinião/participação dos pais				

35. O quanto você se interessa pelos assuntos abaixo?

	Muito	Pouco	Não me interessa
Política			
Globalização			
Esportes			
Religião			
Meio ambiente, poluição etc.			
Desigualdade social, pobreza, desemprego, miséria			
Artes, teatro, cinema, música			
A questão das drogas			
O acesso e a qualidade dos serviços públicos de saúde e educação			
Sexualidade (prazer, sexo seguro, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis etc.)			
O racismo contra negros, indígenas, orientais, ciganos, judeus etc.			
Discriminação e violência contra mulheres			
Discriminação e violência contra homossexuais / gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais			
Discriminação e violência contra crianças e adolescentes			
Discriminação e violência contra pessoas idosas			
Discriminação e violência contra pessoas com deficiência			

36. Dos itens listados abaixo, quais são as três principais contribuições para a sua vida pessoal que você obterá ao realizar o Ensino Médio? (Atenção: indique apenas as três principais alternativas escolhidas).

	1ª	2ª	3ª
Obtenção de um certificado de conclusão de curso /ou de um diploma			
Formação básica necessária para obter um emprego melhor			
Condições de melhorar minha posição no emprego atual			
Obtenção de cultura geral / ampliação de minha formação pessoal			
Formação básica necessária para continuar os estudos em uma universidade / faculdade			
Atender à expectativa de meus pais sobre meus estudos			
Formação humana e cidadã para ser uma pessoa melhor e mais respeitosa das diferenças			

37. Qual é a principal decisão que você vai tomar quando concluir o Ensino Médio?

- (A) Prestar vestibular e continuar os estudos no Ensino Superior
- (B) Procurar um emprego
- (C) Prestar vestibular e continuar a trabalhar
- (D) Fazer curso(s) profissionalizante(s) e me preparar para o trabalho
- (E) Trabalhar por conta própria / trabalhar em negócio da família
- (F) Ainda não decidi

38. E a médio prazo, daqui a uns 4 ou 5 anos, você já planejou o que gostaria que acontecesse?

- (A) Ter um diploma universitário para conseguir um bom emprego
- (B) Prestar um concurso e trabalhar no setor público
- (C) Ganhar dinheiro com meu próprio negócio
- (D) Envolver-me em projeto de desenvolvimento de minha comunidade
- (E) Não planejei

39. Que profissão você escolheu seguir?

- (A) Ainda não escolhi
- (B) Profissão ligada às Engenharias / Ciências Tecnológicas / Matemáticas
- (C) Profissão ligada às Ciências Humanas
- (D) Profissão ligada às Artes
- (E) Profissão ligada às Ciências Biológicas e da Saúde
- (F) Professor (a) de Ensino Fundamental, Médio ou Superior
- (G) Não vou seguir nenhuma profissão

40-a. Pena de Morte:

Você sabe o que é Pena de Morte?

sim não tenho uma vaga ideia.

40-b. Você é:

a favor contra a favor em algumas situações
 contra em qualquer situação não tenho opinião formada.

41-a. Redução da Idade Penal:

Você sabe o que é Redução da Maioridade Penal?

sim não tenho uma vaga ideia.

41-b. Você é:

a favor contra a favor em algumas situações
 contra em qualquer situação não tenho opinião formada.

42. Movimentos Sociais:

Você sabe o que são Movimentos Sociais?

sim não tenho uma vaga ideia.

Sobre os movimentos sociais abaixo, dê sua opinião:

A) MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra.

Você é:

a favor contra a favor em algumas situações
 contra em qualquer situação não tenho opinião formada.

B) LGBTT – Movimento de Lésbicas Gays Bissexuais Travestis e Transexuais.

Você é:

- a favor contra a favor em algumas situações
 contra em qualquer situação não tenho opinião formada.

C) Movimento Estudantil.**Você é:**

- a favor contra a favor em algumas situações
 contra em qualquer situação não tenho opinião formada.

D) Movimentos de Defesa Ambientais.**Você é:**

- a favor contra a favor em algumas situações
 contra em qualquer situação não tenho opinião formada.

43. Cotas na Universidade:**Você é:**

- a favor contra a favor em algumas situações
 contra em qualquer situação não tenho opinião formada.

44. Juventude:

Para você, os/as jovens são:

- o futuro da humanidade um problema na sociedade a solução para os problemas.

45. Violência.

Para você, os/as jovens:

- sofrem violência provocam violência sofrem e provocam violência.

46. Homoafetividade.

Você a considera:

- uma orientação sexual uma doença uma escolha da pessoa.

47. Nas tarefas seguintes, responda quem você considera os responsáveis (marque **M para mulher, **H** para homem e **HM** para os dois):**

- sustento da família educação dos filhos cuidados da casa
 tudo é tarefa dos dois chefe da casa.

48-a. Meios de Comunicação.

A mídia interfere na vida dos/as jovens?

- sim não às vezes.

48-b. Qual meio de comunicação você tem mais acesso:

- televisão rádio internet jornal.

Caso queira acrescentar algo, utilize o espaço abaixo.

Agradecemos sua valiosa colaboração.

APÊNDICE B – TABELA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática

As Tabelas 01 a 48 apresentam os resultados obtidos na aplicação dos questionários.

Tabela 1 – Gênero do grupo estudado.

Gênero	Quantidade
Masculino	135
Feminino	213

Tabela 2 – Idade do grupo estudado.

Idade	Masculino	Feminino
Menos de 17	55	81
17 anos	51	103
18 anos	23	17
Entre 19 e 25 anos	5	8
Acima de 26 anos	1	4

Tabela 3 – Cor declarada pelo grupo estudado.

Cor	Masculino	Feminino
Branco(a)	41	58
Pardo(a)	69	106
Preto(a)	19	25
Amarelo(a)	5	19
Indígena	1	4
Em Branco	0	1

Tabela 4 – Estado civil do grupo estudado.

Estado civil	Masculino	Feminino
Solteiro(a)	131	204
Casado(a)/ mora com companheiro(a)	3	8
Separado(a)/divorciado(a)/desquitado(a)	1	1
Viúvo(a)	0	0

Tabela 5 – Moradia

Moradia	Masculino	Feminino
Própria	104	145
Alugada	26	60
Cedida	5	8
Valor do Aluguel	240,00/300,00/R\$350,00(2) / 400,00(5) / 450,00/ 500,00(3) / 600,00(2) / 650,00/724,00	200,00/300,00/ 350,00(6)/ 380,00/400,00(4)/450,00/480,00/ 500,00(8)/ 600,00(3)/ 650,00/724,00(4)/ 750,00(2)/800,00(2)/850,00/900,00(2) /1000,00/1200,00/

Tabela 6 – Condições Moradia.

Moradia	Masculino			Feminino			Total		
	Sim	Não	Em Branco	Sim	Não	Em Branco	Sim	Não	Em Branco
Está em rua calçada ou asfaltada	134	1	0	205	8	0	339	9	0
Tem água corrente na torneira	135	0	0	213	0	0	348	0	0
Tem eletricidade	135	0	0	213	0	0	348	0	0
Tem rede coletora de esgoto	110	25	0	157	56	0	267	81	0
Está situada em zona rural	4	131	0	13	199	1	17	330	1

Tabela 7 – Com quem mora.

Com quem mora	Masculino	Feminino
Moro sozinho(a)	1	0
Pai e/ou mãe	112	178
Esposo(a) / companheiro(a)	1	7
Filhos(as)	0	1
Irmãos(ãs)	1	4
Outros parentes, amigos(as) ou colegas	11	12
Outra situação	9	11

Tabela 8 – Quantidade de pessoas por moradia.

Pessoas por moradia	Masculino	Feminino
Duas pessoas	16	25
Três	36	45
Quatro	44	77
Cinco	29	46
Mais de seis	10	20
Sozinho(a)	0	0

Tabela 9 – Distância da escola

Distância	Masculino	Feminino
100 a 500 metros	32	71
501 a 1000 metros	40	44
1001 a 5000 metros	33	47
Acima de 5000 metros	30	51

Tabela 10 – Meio de transporte utilizado

Meio de transporte	Masculino	Feminino
A pé, carona, bicicleta	74	104
Transporte coletivo	44	65
Transporte escolar	6	6
Transporte próprio (carro/moto)	11	38

Tabela 11 – Escolaridade do pai

Escolaridade	Masculino	Feminino
Não estudou	3	8
Do 1ª ao 4ª ano do ensino fundamental (antigo primário)	9	28
Do 5ª ao 8ª ano do ensino fundamental (antigo ginásio)	29	49
Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto	16	22
Ensino médio completo	38	48
Ensino superior incompleto	4	5
Ensino superior completo	12	10
Pós-graduação	1	3
Não sei	23	40

Tabela 12 – Escolaridade da mãe

Escolaridade	Masculino	Feminino
Não estudou	1	3
Do 1ª ao 4ª ano do ensino fundamental (antigo primário)	4	20
Do 5ª ao 8ª ano do ensino fundamental (antigo ginásio)	27	53
Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto	23	21
Ensino médio completo	28	55
Ensino superior incompleto	11	16
Ensino superior completo	19	23
Pós-graduação	12	12
Não sei	10	10

Tabela 13 – Participação na vida econômica da família

Participação na vida econômica da família	Masculino	Feminino
Você não trabalha e seus gastos são custeados	77	148
Você trabalha e é independente financeiramente	16	24
Você trabalha, mas não é independente financeiramente	39	38
Você trabalha e é responsável pelo sustento da família	3	3

Tabela 14 – Famílias inseridas em programas do Governo.

Famílias inseridas	Masculino	Feminino
Sim	17	47
Não	117	166
Em Branco	1	0
Programas em que participa	B. Família (15) PROUNI (1) Programa Habitacional (1)	Bolsa Família (40) PROUNI (4) Renda Cidadã (1) FIES (1) OVG

Tabela 15 – Renda familiar total

Renda	Masculino	Feminino
Não possui nenhuma renda	5	3
Até 1 salário mínimo (até R\$ 724,00)	7	23
De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 724,00 até R\$ 1.448,00)	27	72
De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.448,00 até R\$ 3.640,00)	56	94
De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.640,00 até R\$ 7.240,00)	37	18
Mais de 20 salários mínimos (mais de R\$ 14.480,00)	1	1
Em Branco	2	2

Tabela 16 – Exerce atividade remunerada.

Atividade remunerada	Masculino	Feminino
Sim	60	68
Não	75	145

Tabela 17 – Horas trabalhadas

Horas trabalhadas	Masculino	Feminino
Não trabalho	75	145
Sem jornada fixa, até 10 horas semanais	13	19
De 11 a 20 horas semanais	20	27
De 21 a 30 horas semanais	16	16
Mais de 30 horas semanais	11	6

Tabela 18 – Finalidade do trabalho

Finalidade do trabalho	Masculino	Feminino
Não trabalho enquanto estudo	75	145
Para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família	9	15
Para meu sustento e o de minha família (esposo/a, filhos/as etc.)	1	2
Para ser independente (ter meu sustento, ganhar meu próprio dinheiro)	34	36
Para adquirir experiência	13	9
Para ajudar minha comunidade	0	2
Outra finalidade	3	4

Tabela 19 – Idade que iniciou a exercer atividade remunerada

Idade que iniciou atividade remunerada	Masculino	Feminino
Não trabalho enquanto estudo	75	145
Antes dos 14 anos	14	10
Entre 14 e 16 anos	38	45
Entre 17 e 18 anos	7	11
Após 18 anos	1	2

Tabela 20 – Renda mensal individual

Renda mensal	Masculino	Feminino
Não estou trabalhando	75	145
Até 1 salário mínimo (até R\$ 724,00)	49	55
De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 724,00 até R\$ 1.448,00)	9	11
De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.448,00 até R\$ 3.640,00)	2	2
De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.640,00 até R\$ 7.240,00)	0	0
Mais de 20 salários mínimos (mais de R\$ 14.480,00)	0	0

Tabela 21 – Atividade que exerce

Atividade que exerce	Masculino	Feminino
Não trabalho	75	145
Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca	0	0
Na indústria	8	2
Na construção civil	0	1
No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços	23	29
Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal	6	7
Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo)	7	1
Trabalho em minha casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria, etc)	5	8
Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro/a, mordomo/governanta, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.)	0	3
Outro	11	17

Tabela 22 – Quanto tempo está trabalhando

Quanto tempo está trabalhando	Masculino	Feminino
Menos de 1 ano	25	22
Entre 1 e 2 anos	13	28
Entre 2 e 4 anos	15	12
Mais de 4 anos	7	6
Não trabalho	75	145

Tabela 23 – Avaliação de ter que trabalhar e estudar simultaneamente

Avaliação ter que trabalhar e estudar	Masculino	Feminino
Não trabalho/ não trabalhei	75	145
Atrapalhou meus estudos	7	00
Possibilitou meu crescimento pessoal	16	18
Atrapalhou meus estudos, mas possibilitou meu crescimento pessoal	13	18
Não atrapalhou meus estudos	24	32

Tabela 24 – A escola leva em conta que você trabalha e estuda.

A escola leva em conta que você trabalha e estuda	Masculino	Feminino
Não trabalho / não trabalhei	75	145
Sim	13	26
Não	26	27
Não sei	21	15

Tabela 25 – A escola considera o fato de você trabalhar e estudar ao mesmo tempo

A escola considera o fato de você trabalhar e estudar ao mesmo tempo	Masculino		Feminino	
	Sim	Não	Sim	Não
Trabalho/ Trabalhei	60	75	68	145
Horário flexível	35	25	34	34
Menor carga de trabalho ou de tarefas extraclasse	17	43	15	53
Programa de recuperação de notas	33	27	45	23
Abono de faltas	7	53	12	56
Aulas mais dinâmicas, com didática diferenciada	12	48	23	45
Aulas de revisão da matéria aos(às) interessados(as)	30	30	32	36
Fornecimento de refeição aos(às) estudantes	43	17	46	22

Tabela 26 – Escola em que cursou o Ensino Fundamental

Escola em que cursou o Ensino Fundamental	Masculino	Feminino
Somente em escola pública	72	128
Parte em escola pública e parte em escola particular	52	63
Somente em escola particular	11	22
Somente em escola indígena ou em escola situada em comunidade quilombola	0	0
Parte na escola indígena e parte em escola não-indígena	0	0
Parte em escola situada em comunidade quilombola e parte em escola fora de área quilombola	0	0

Tabela 27 – Participação dos pais na vida escolar

Participação dos pais na vida escolar	Masculino	Feminino
Às vezes	69	101
Sempre	57	105
Nunca	9	7

Tabela 28– Atividades/cursos realizados

Atividades/cursos realizados	Masculino			Feminino		
	Sim	Não	Em Branco	Sim	Não	Em Branco
Curso de língua estrangeira	28	107	0	29	178	6
Curso de computação ou informática	78	56	1	132	79	2
Esportes	77	58	0	68	141	4
Outros	55	80	0	81	128	4

Tabela 29 – Com que frequência vai a

Com que frequência vai a	Masculino				Feminino			
	Às vezes	Sempre	Nunca	Em Branco	Às vezes	Sempre	Nunca	Em Branco
Teatro	52	5	78	0	92	2	118	1
Concertos musicais/shows	80	8	47	0	103	24	85	1
Cinema	80	45	10	0	118	84	10	1
Jogos esportivos em estádio (voleibol, futebol, etc)	63	26	45	1	79	23	111	0
Igreja	49	64	22	0	85	119	9	0

Tabela 30 – Com que frequência lê

Com que frequência lê	Masculino				Feminino			
	Frequente mente	Às vezes	Nunca	Em Branco	Frequente mente	Às vezes	Nunca	Em Branco
Jornais	44	68	22	1	75	119	18	1
Revistas de informação geral (Carta Capital, Veja, Istoé, Época, Exame, Caros Amigos, etc.)	28	71	35	1	46	130	36	1
Revista de divulgação científica, tecnológica, filosófica ou artística (Ciência Hoje, Galileu, Nossa História, etc.)	18	59	57	1	20	89	103	1
Revistas de humor, quadrinhos ou jogos (Turma da Mônica, PC Gamer, etc.)	40	67	27	1	58	113	41	1
Revistas para adolescentes ou sobre TV, cinema, música, celebridades (Capricho, Contigo, Caras, etc)	10	46	78	1	71	90	51	1
Revistas sobre comportamentos, moda, estilo e decoração (Cláudia, Marie Claire, Pais & Filhos, Casa & Jardim, etc)	7	24	103	1	58	88	67	0
Revistas sobre automóveis, esportes e lazer (Quatro Rodas, Duas Rodas, Placar, etc)	36	54	44	1	13	56	143	1
Revistas sobre saúde (Boa Saúde, Vida Simples, etc)	10	45	79	1	45	110	57	1
Revistas sobre religião (Revista das Religiões, Missões, Gospel, Orixás, etc)	17	41	76	1	30	83	99	1
Revistas sobre educação e estudos (Educação, Guia do Estudante, Almanaque Abril, Sociologia, Língua Portuguesa, etc)	25	53	56	1	48	105	60	0
Livros de ficção (romances, contos, poesias, etc)	35	49	50	1	99	90	24	0

Livros de não-ficção e biografias (reportagens, livros científicos, filosóficos, históricos, documentários, etc)	16	62	56	1	34	92	87	0
Dicionários, enciclopédias e manuais	17	66	51	1	21	108	84	0
Sites e matérias na internet	86	39	9	1	149	50	14	0

Tabela 31 – Avaliação da escola

Avaliação da escola	Masculino					Feminino			
	Ruim	Regular	Bom	Excelente	Em Branco	Ruim	Regular	Bom	Excelente
O conhecimento que os(as) professores(as) têm das matérias e a maneira de ensina-los	2	25	64	43	1	3	33	127	50
A dedicação dos(as) professores(as) para preparar aulas e atender aos(as) estudantes	7	24	61	43	1	6	51	107	49
As iniciativas da escola para realizar excursões, passeios culturais, estudos do meio ambiente	59	46	20	8	2	103	64	32	14
A biblioteca da escola	42	46	39	7	1	76	75	54	8
As condições das salas de aula	35	40	52	7	1	51	69	73	20
As condições dos laboratórios	86	35	10	3	1	136	47	24	6
Acesso a computadores e outros recursos de informática	80	39	14	1	1	155	40	14	4
O ensino de língua estrangeira	20	55	49	10	1	60	76	63	14
O interesse dos(as) estudantes	26	53	50	5	1	49	82	76	6
Trabalho em grupo	14	50	56	14	1	27	72	88	26
Prática de esportes	24	50	48	12	1	39	77	81	16
A atenção e o respeito dos(as) funcionários(as) e dos(as) professores(as)	9	28	63	34	1	23	60	89	41
A direção da escola	15	34	58	28	1	31	52	89	41
A organização dos horários de aulas	19	33	55	26	2	37	50	84	42
A localização da escola	19	16	66	33	1	20	41	93	59
A segurança (iluminação, policiamento, etc)	28	45	42	19	1	49	71	61	32
O respeito à diversidade	13	54	45	22	1	33	51	98	31
A acessibilidade física e os recursos e os materiais para estudantes com deficiência (rampas, corrimãos, lupas, etc)	36	40	39	19	1	64	52	67	30
Atenção às questões ambientais	25	52	47	10	1	47	75	79	12

Tabela 32 – Atividades que a escola realiza

Atividades que a escola realiza	Masculino				Feminino		
	Sim	Não	Às vezes	Em Branco	Sim	Não	Às vezes
Palestras / debates	49	22	64		91	24	98
Jogos / esportes / campeonatos	60	11	63	01	112	19	82
Dança / música / coral / teatro	33	52	50		55	79	79
Estudos do meio ambiente / passeios	18	48	69		28	93	92
Feira de ciências/ feira cultural	57	24	54		87	51	75
Festas / gincanas	35	39	61		61	59	93
Atendimento educacional extraclasse	33	48	53	01	48	69	96
Palestras sobre saúde bucal, doenças sexualmente transmissíveis	30	41	64		58	57	98

Tabela 33 – Avaliação dos alunos em relação aos professores

Avaliação dos professores	Masculino		Feminino	
	Sim	Não	Sim	Não
Os (as) professores(as) têm autoridade, firmeza	97	38	153	60
Os(as) professores(as) são distantes, têm pouco envolvimento	29	106	42	171
Os(as) professores(as) têm respeito pelos(as) estudantes	119	16	191	22
Os(as) professores(as) são indiferentes, ignoram sua existência	19	116	17	196
Os(as) professores(as) são preocupados(as) e dedicados(as)	110	25	175	38
Os(as) professores(as) são autoritários(as), rígidos(as), abusam do poder	19	116	44	169
Os(as) professores(as) valorizam as diferenças e ensinam a respeitá-las	117	18	183	30

Tabela 34 – Avaliação da escola nos aspectos

Avaliação da escola os aspectos	Masculino					Feminino			
	Ruim	Regular	Bom	Excelente	Em Branco	Ruim	Regular	Bom	Excelente
Liberdade de expressar suas ideias	31	50	37	16	1	38	76	74	25
Respeito aos(às) estudantes, sem discriminá-los(las)	15	24	64	31	1	17	45	101	50
Amizade e respeito entre estudantes e trabalhadores da escola	10	28	60	36	1	17	47	107	42
A escola leva em conta as opiniões dos(das) estudantes	33	56	35	10	1	52	87	49	25
Nas aulas são discutidos problemas da atualidade	8	27	64	34	2	16	47	96	54
Convivência entre estudantes	7	22	73	31	2	11	47	123	32
A escola tem iniciativa para apoiar a resolução de problemas de relacionamento entre estudantes e professores(as)	20	41	61	12	1	29	74	82	28
A escola leva em conta seus problemas pessoais e familiares	40	55	31	7	2	76	68	51	18
Realização de projetos e palestras contra drogas	30	47	47	10	1	34	70	76	33

Realização de projetos e palestras sobre promoção da saúde e prevenção a Aids e a doenças sexualmente transmissíveis	35	50	39	10	1	48	77	62	26
Realização de projetos e palestras sobre direitos humanos e violência	35	57	33	9	1	44	90	56	23
Adoção de medidas para garantir a acessibilidade a estudantes com deficiências físicas ou mentais	31	47	45	11	1	42	86	57	28
Capacidade de a escola relacionar os conteúdos das matérias com o cotidiano	14	44	63	13	1	26	76	78	33
Reconhecimento e valorização da identidade étnica dos(as) estudantes	16	49	54	15	1	27	70	89	27
A escola leva em conta a opinião/participação dos pais	21	42	51	20	1	29	71	77	36

Tabela 35 – Interesse dos alunos nos assuntos

Interesse nos assuntos	Masculino				Feminino			
	Muito	Pouco	Não me interesse	Em Branco	Muito	Pouco	Não me interesse	Em Branco
Política	40	54	40	1	33	108	72	
Globalização	63	52	19	1	75	112	26	
Esportes	87	34	12	2	69	110	34	
Religião	63	51	20	1	124	72	17	
Meio ambiente, poluição, etc	84	44	6	1	115	91	7	
Desigualdade social, pobreza, desemprego, miséria	82	41	11	1	155	51	7	
Artes, teatro, cinema, música	72	55	7	1	150	57	6	
A questão das drogas	65	49	20	1	118	80	14	1
O acesso e a qualidade dos serviços públicos de saúde e educação	87	34	13	1	124	76	13	
Sexualidade (prazer, sexo seguro, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, etc)	75	51	8	1	124	77	12	
O racismo contra negros, indígenas, orientais, ciganos, judeus, etc	83	37	14	1	144	57	12	
Discriminação e violência contra mulheres	79	42	13	1	164	43	6	
Discriminação e violência contra homossexuais/ gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, etc	41	57	36	1	127	62	24	
Discriminação e violência contra crianças e adolescentes	83	40	11	1	178	31	4	
Discriminação e violência contra pessoas idosas	88	32	14	1	165	44	4	
Discriminação e violência contra pessoas com deficiência	88	32	14	1	164	45	4	

Tabela 36 – Principais contribuições ao realizar o Ensino Médio

Principais contribuições ao realizar o Ensino Médio	Masculino			Feminino		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
Obtenção de um certificado de conclusão de curso/ou	21	11	7	33	13	13

	128	1	5	1	184	12	17	0
--	-----	---	---	---	-----	----	----	---

Tabela 40-b – Sobre a Pena de Morte

Sobre a Pena de Morte	Masculino	Feminino
A favor	63	63
Contra	19	28
A favor em algumas situações	47	101
Contra em qualquer situação	4	6
Não tenho opinião formada	0	14
Em Branco	2	1

Tabela 41-a – Sabe o que é Redução da Idade Penal

Sabe o que é Redução da Idade Penal	Masculino				Feminino			
	Sim	Não	Tem uma vaga ideia	Em Branco	Sim	Não	Tem uma vaga ideia	Em Branco
	125	4	5	1	190	9	14	0

Tabela 41-b – Sobre a Redução da Maioridade Penal

Sobre a Redução da Maioridade Penal	Masculino	Feminino
A favor	103	137
Contra	17	23
A favor em algumas situações	12	30
Contra em qualquer situação	0	6
Não tenho opinião formada	2	15
Em Branco	1	2

Tabela 42 – Sabe o que são Movimentos Sociais

Sabe o que são Movimentos Sociais	Masculino				Feminino			
	Sim	Não	Tem uma vaga ideia	Em Branco	Sim	Não	Tem uma vaga ideia	Em Branco
	107	8	19	1	155	18	40	0

Tabela 42-a – Sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)

Sobre o MST	Masculino	Feminino
A favor	48	85
Contra	23	25
A favor em algumas situações	38	58
Contra em qualquer situação	4	1
Não tenho opinião formada	21	43
Em Branco	1	1

Tabela 42-b– Sobre o Movimento de Lésbicas Gays Bissexuais Travestis e Transexuais (LGBTT)

Sobre o LGBTT	Masculino	Feminino
A favor	25	58
Contra	48	59
A favor em algumas situações	28	45
Contra em qualquer situação	10	9
Não tenho opinião formada	22	42
Em Branco	2	0

Tabela 42-c – Sobre o Movimento Estudantil

Sobre o Movimento Estudantil	Masculino	Feminino
A favor	112	172
Contra	4	3
A favor em algumas situações	13	25
Contra em qualquer situação	0	0
Não tenho opinião formada	4	13
Em Branco	2	0

Tabela 42- d – Sobre os Movimentos de Defesa Ambientais

Movimentos de Defesa Ambientais	Masculino	Feminino
A favor	125	181
Contra	2	0
A favor em algumas situações	2	17
Contra em qualquer situação	1	0
Não tenho opinião formada	3	15
Em Branco	2	0

Tabela 43 – Cotas na Universidade

Cotas	Masculino	Feminino
A favor	74	140
Contra	19	21
A favor em algumas situações	34	32
Contra em qualquer situação	2	1
Não tenho opinião formada	4	19
Em Branco	2	0

Tabela 44 – Juventude

Os jovens são:	Masculino	Feminino
O futuro da humanidade	106	189
Um problema na sociedade	11	11
A solução para os problemas	16	13
Em Branco	2	0

Tabela 45 – Juventude e Violência

Os jovens:	Masculino	Feminino
Sofrem e provocam violência	8	14

Provocam violência	18	21
Sofrem e provocam violência	108	178
Em Branco	1	

Tabela 46 – Homoafetividade

Considera:	Masculino	Feminino
Orientação sexual	22	52
Uma doença	23	6
Uma escolha da pessoa	89	154
Em Branco	1	1

Tabela 47 – Responsabilidade nas tarefas

Responsabilidade:	Masculino				Feminino			
	Mulher	Homem	Homem/ Mulher	Em Branco	Mulher	Homem	Homem/ Mulher	Em Branco
Sustento da família	5	32	97	1	3	45	165	0
Educação dos filhos	14	0	120	1	17	0	196	0
Cuidados da casa	45	3	85	2	72	3	138	0
Tudo é tarefa dos dois	2	1	110	22	0	0	189	24
Chefe da casa	4	46	83	2	32	51	130	0

Tabela 48 –a – Meios de Comunicação

A mídia interfere na vida dos jovens	Masculino				Feminino		
	Sim	Não	Às vezes	Em Branco	Sim	Não	Às vezes
	96	6	32	1	141	10	62

Tabela48 - b – Meios de comunicação

Tem mais acesso a:	Masculino	Feminino
Televisão	28	43
Rádio	1	0
Internet	102	155
Jornal	2	11
Em Branco	2	4

APÊNDICE C – GRÁFICOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós- Graduação Em Educação em Ciências e Matemática

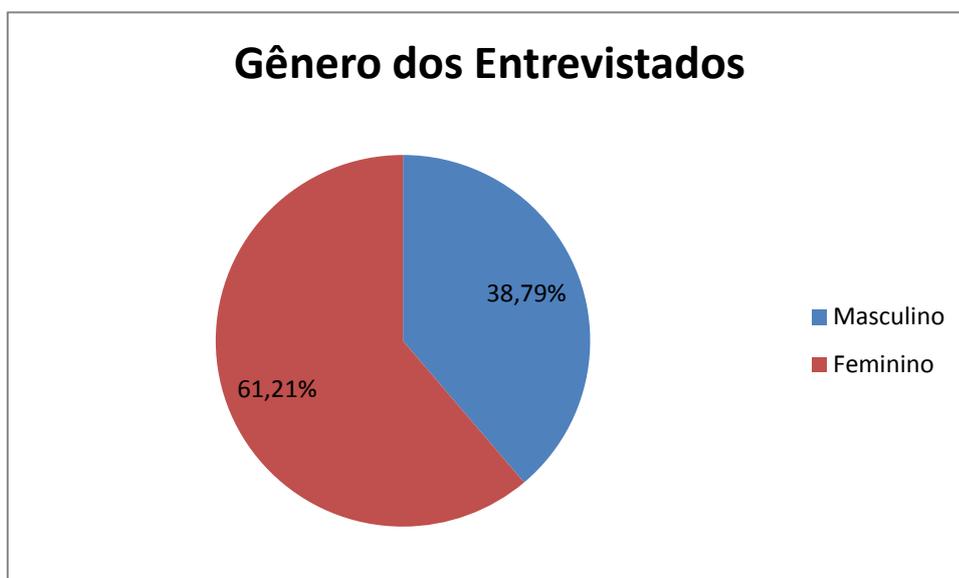


Gráfico 1 – Gênero dos entrevistados.

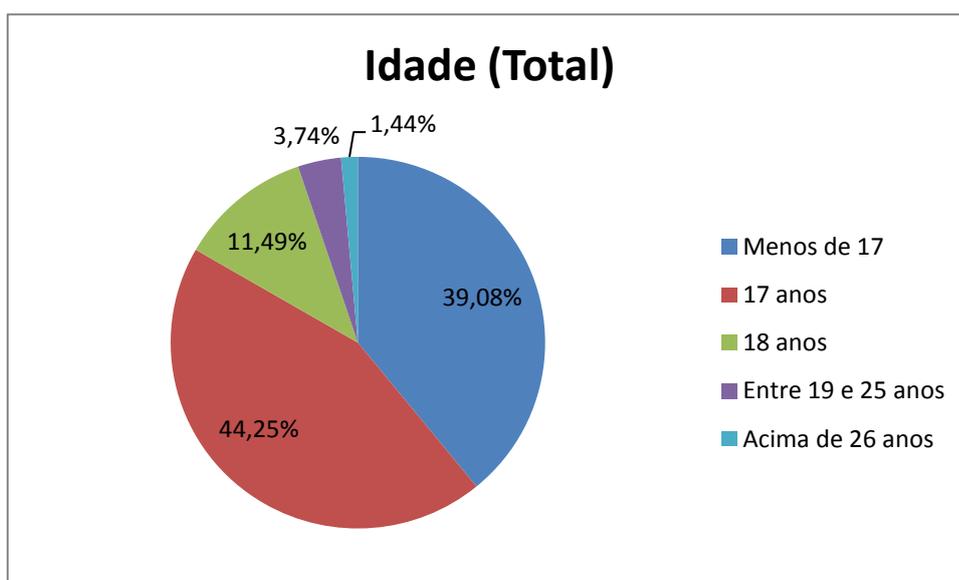


Gráfico 2 – Idade total dos entrevistados.

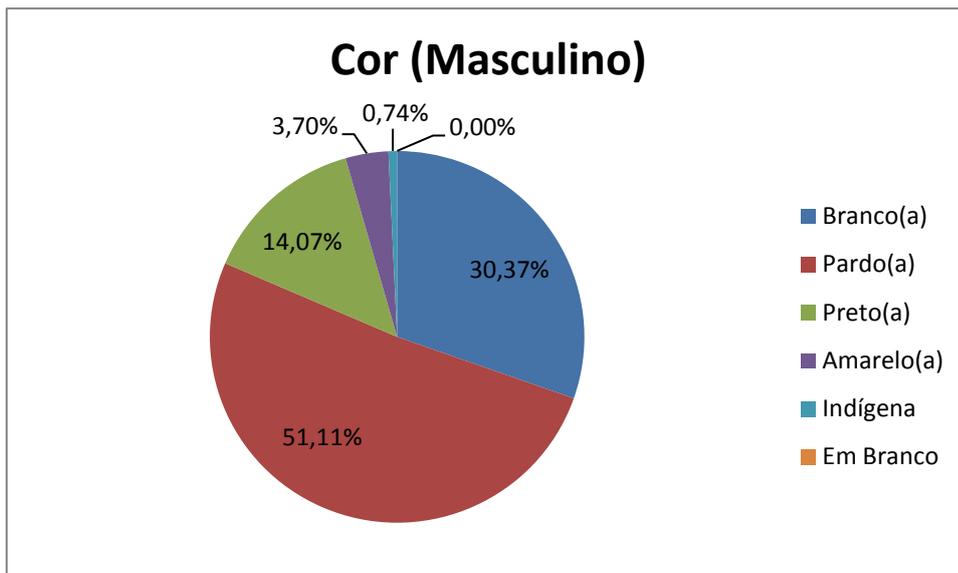


Gráfico 3a – Cor do gênero masculino.

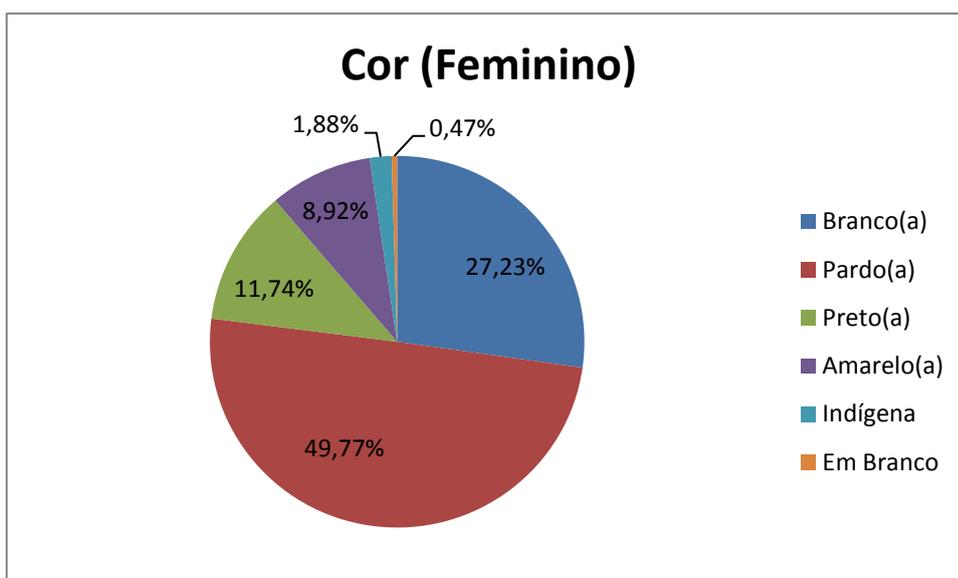


Gráfico 3b – Cor do gênero feminino.

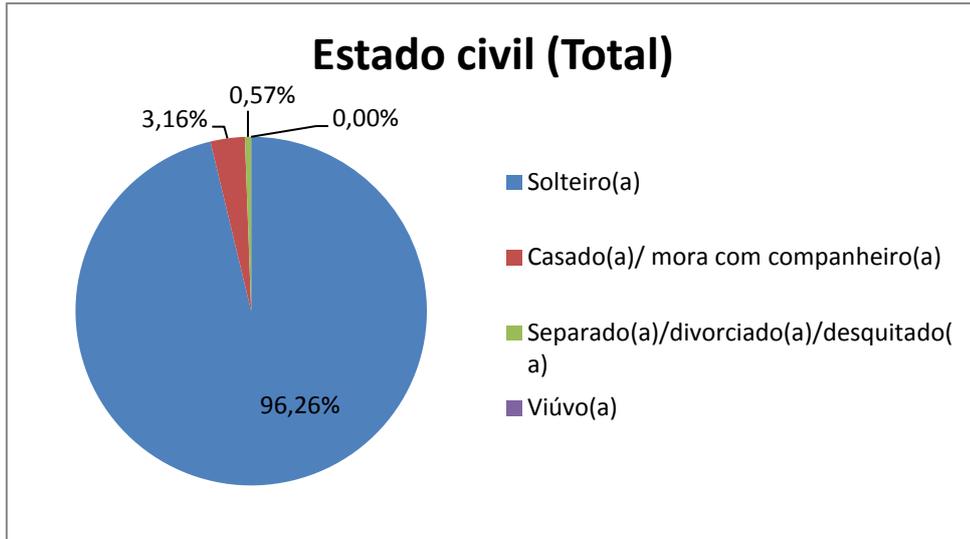


Gráfico 4 – Estado civil dos entrevistados.

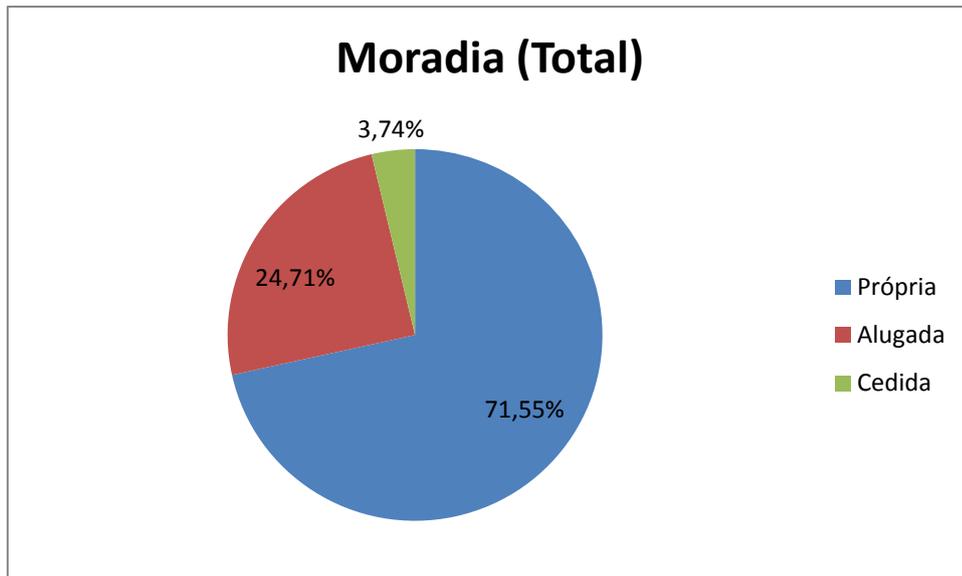


Gráfico 5 – Moraria dos entrevistados.

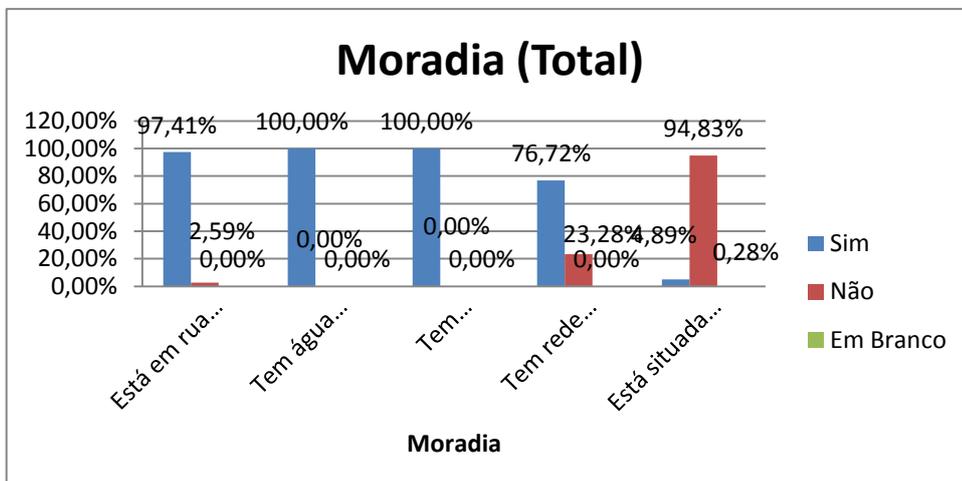


Gráfico 6 – Condições de moradia.

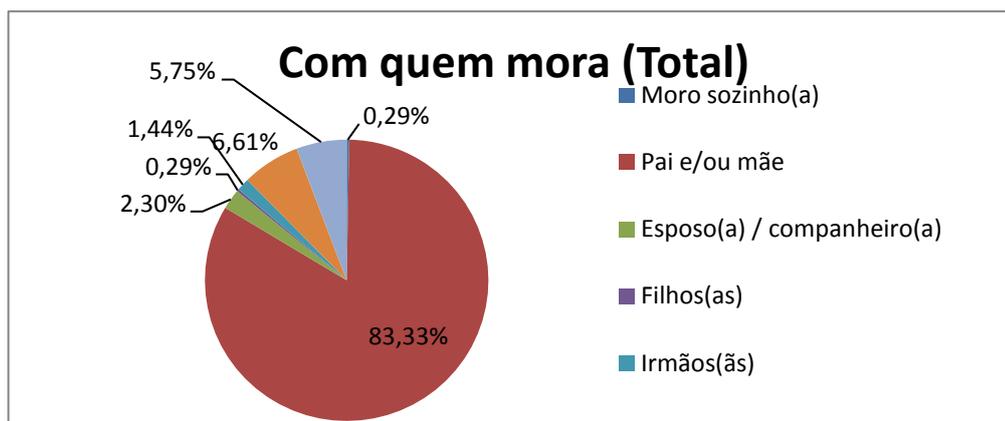


Gráfico 7 – Com quem mora.

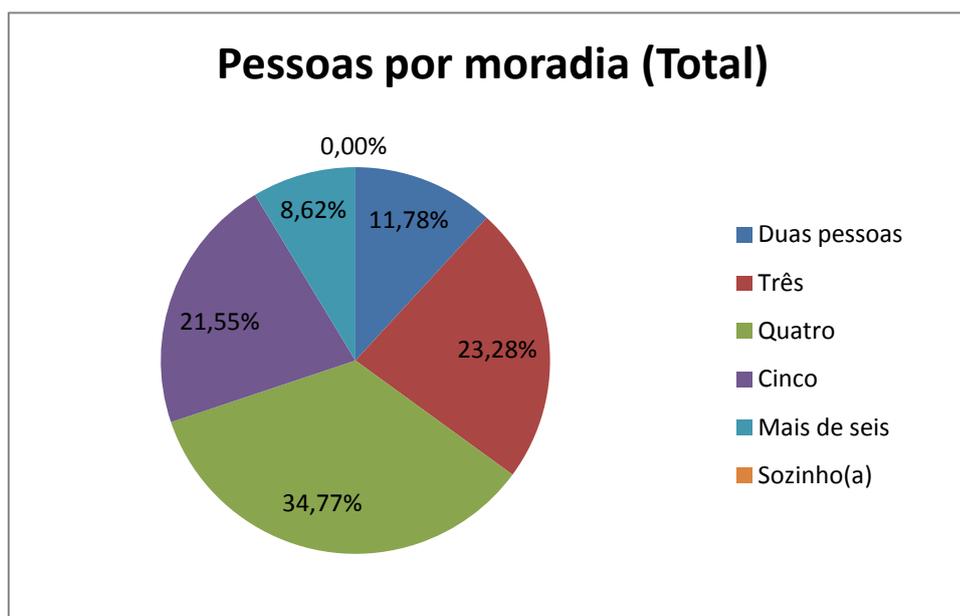


Gráfico 8 – Pessoas por moradia.

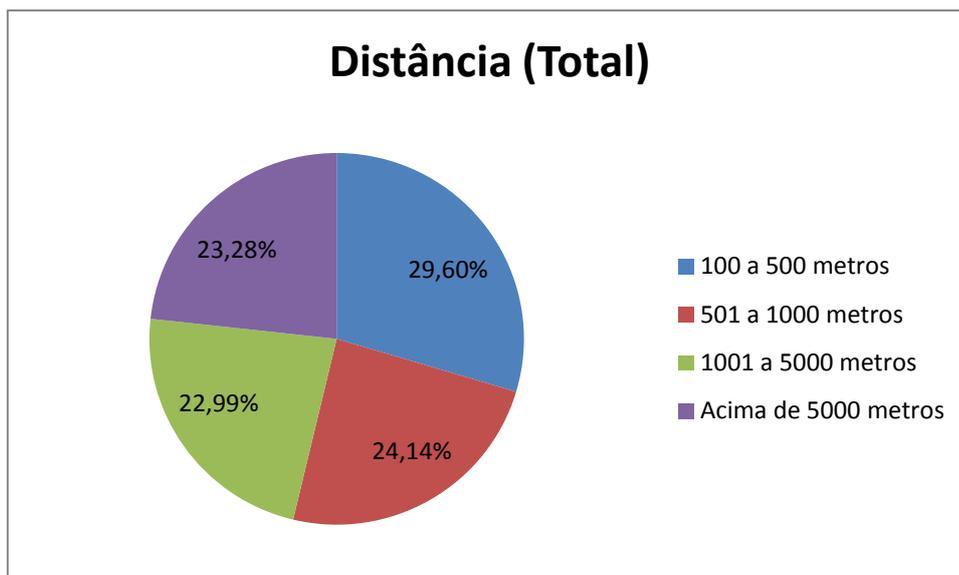


Gráfico 9 – Distância da residência a escola que estuda.

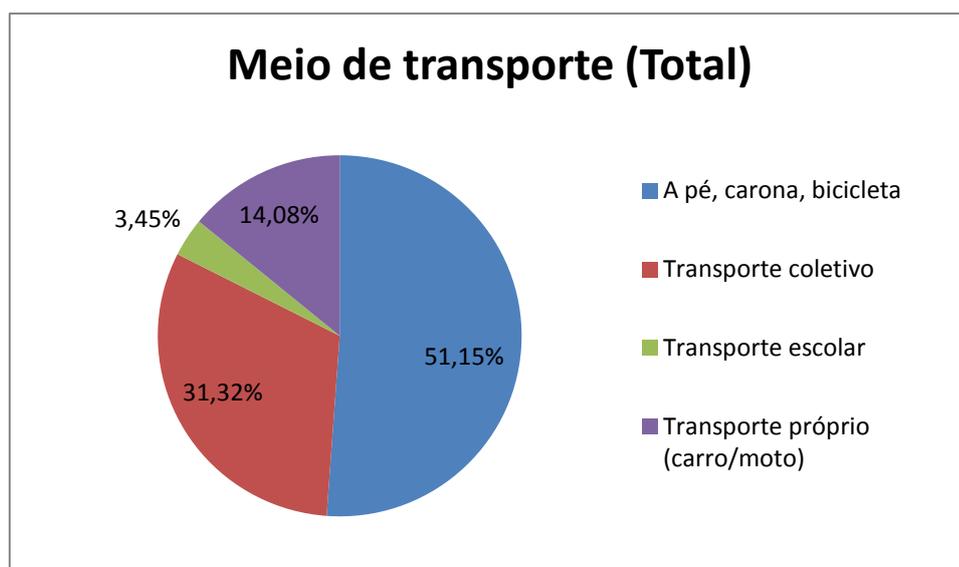


Gráfico 10 – Principal meio de transporte que utiliza para ir à escola.

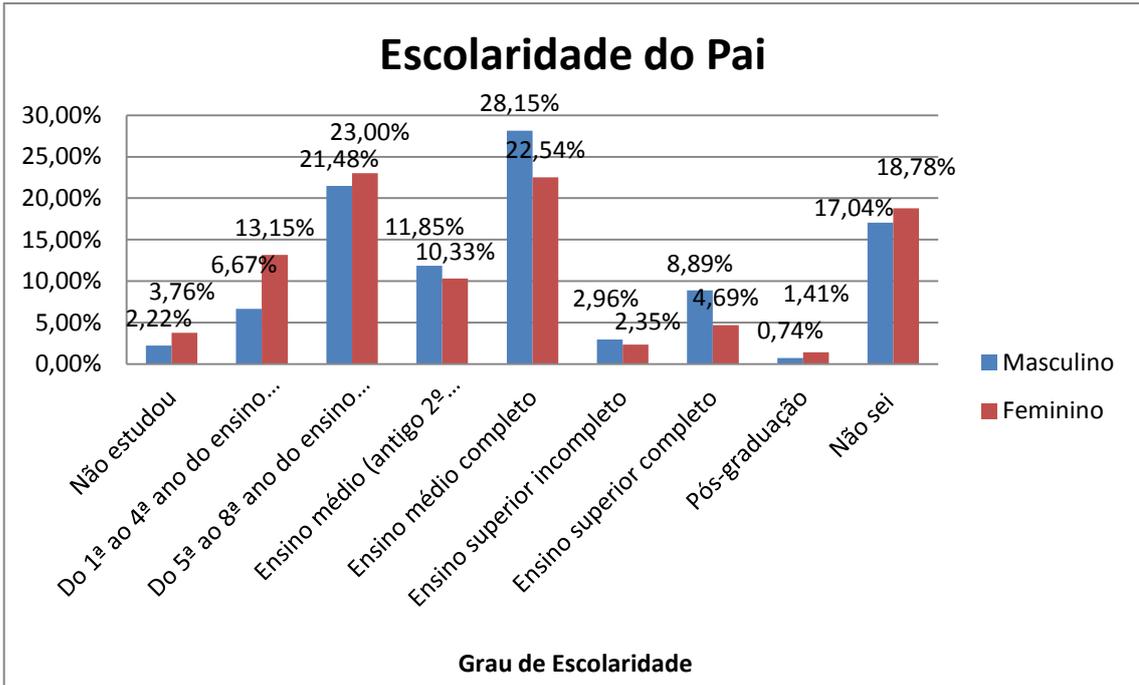


Gráfico 11 – Escolaridade do pai.

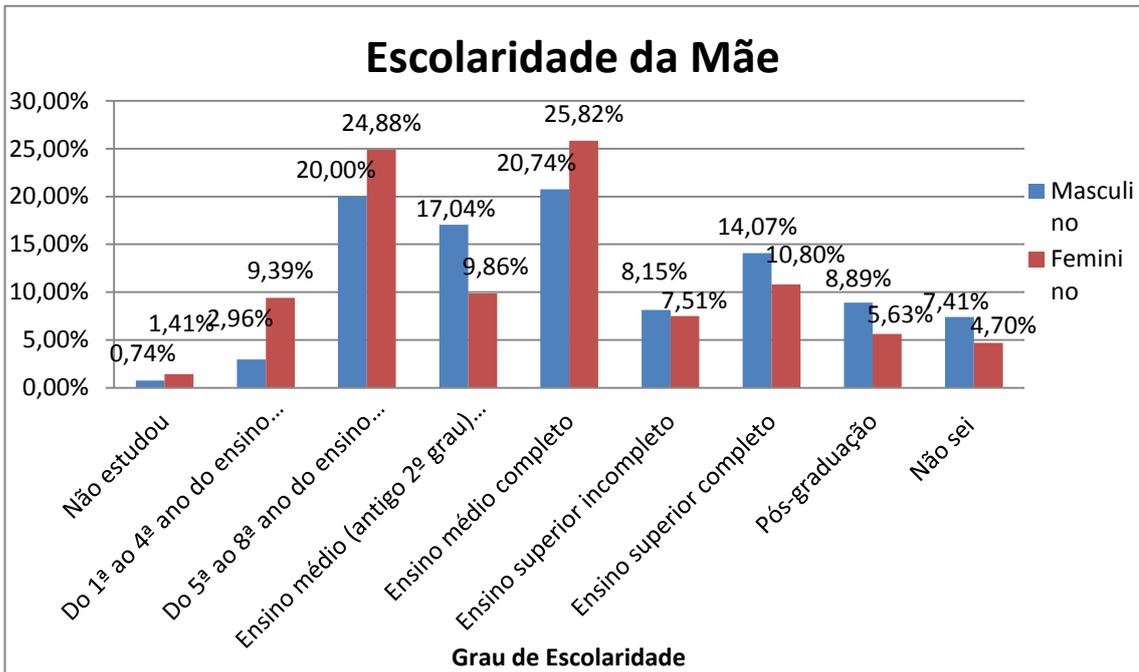


Gráfico 12 – Escolaridade da mãe.

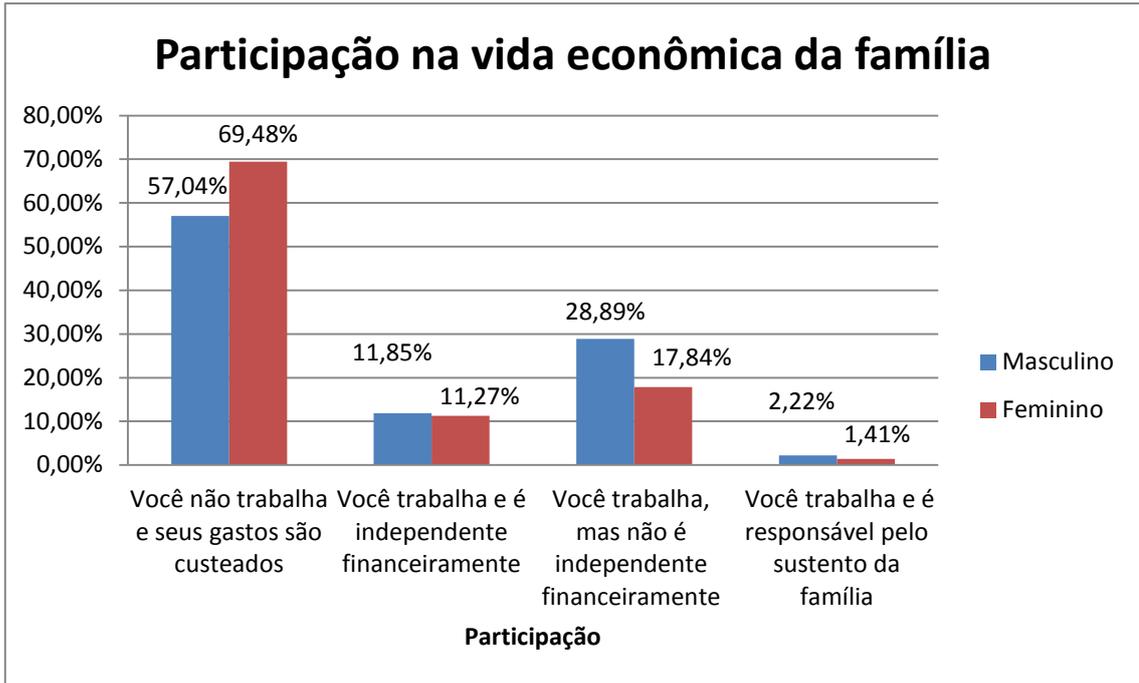


Gráfico 13 – Participação do entrevistado na vida econômica da família.

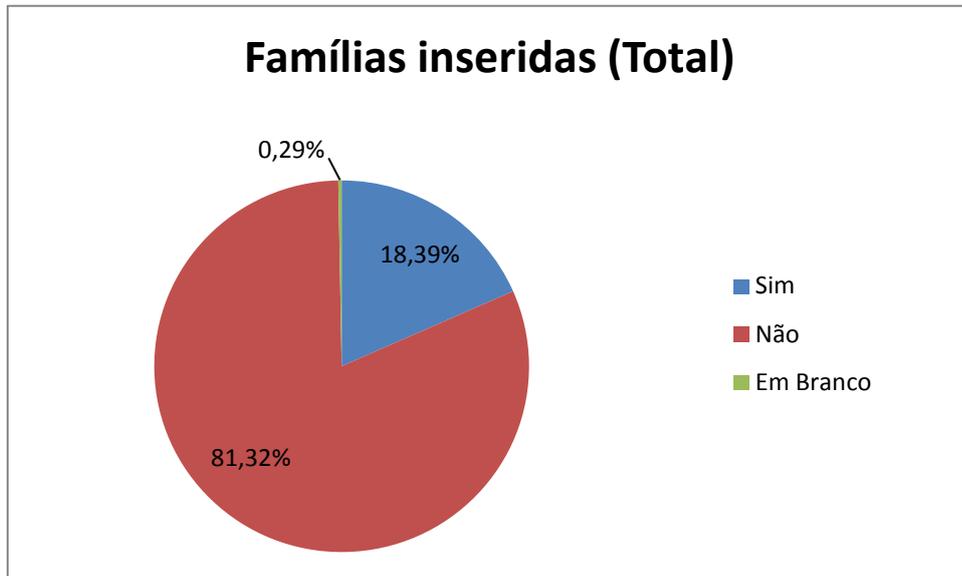


Gráfico 14 – Família inserida em programas do Governo.

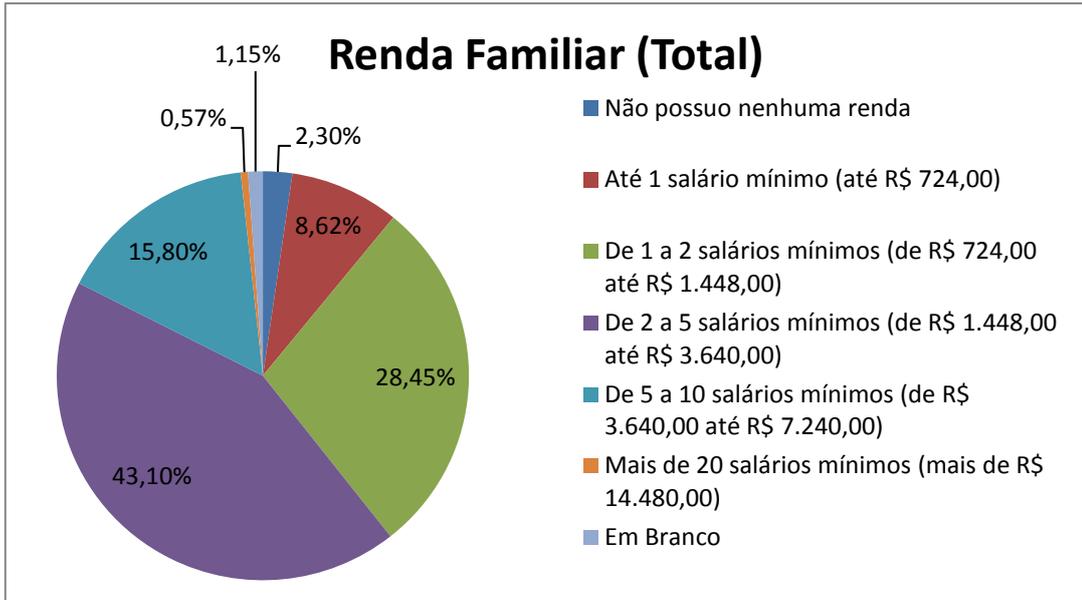


Gráfico 15 – Renda total do grupo familiar.

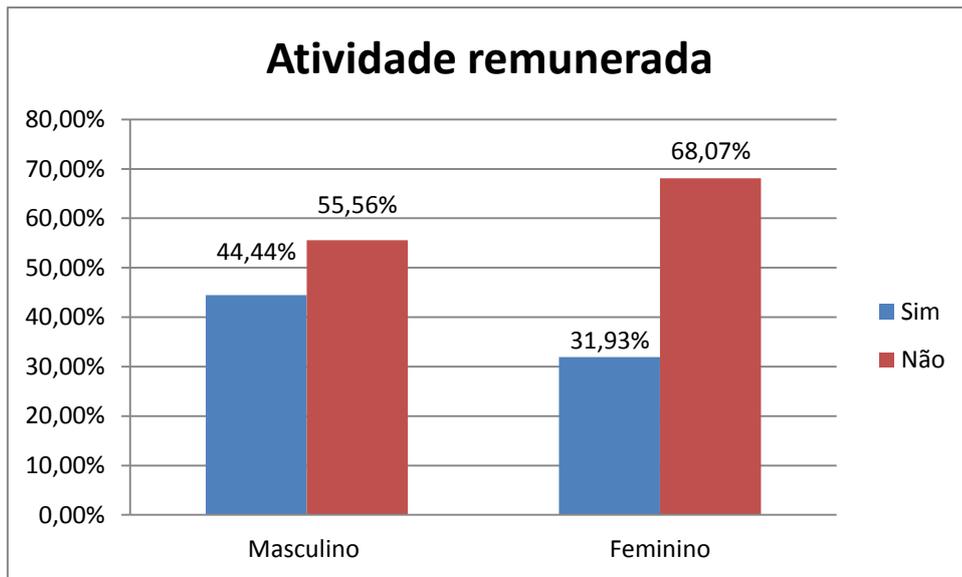


Gráfico 16 – Se o entrevistado exerce alguma atividade remunerada.

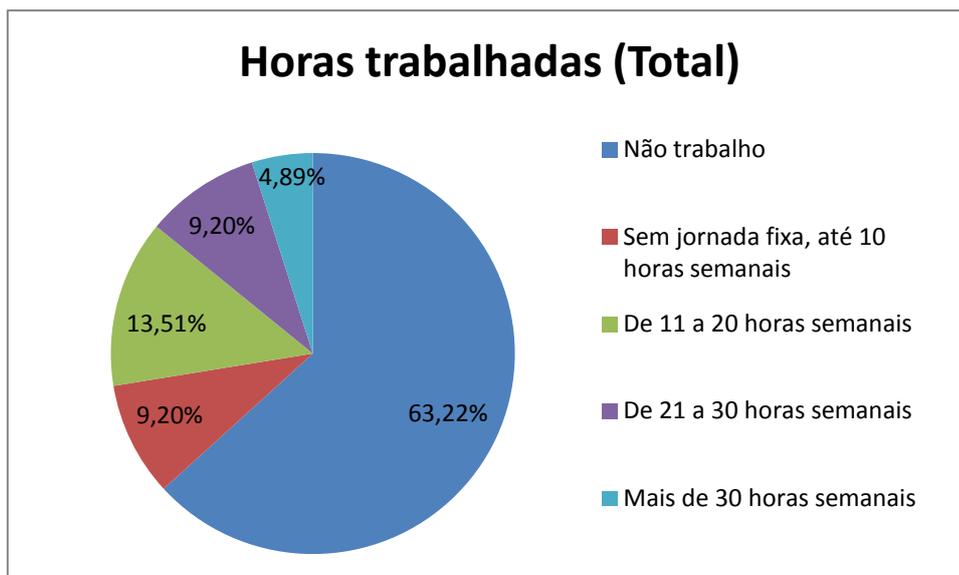


Gráfico 17 – Horas trabalhadas.

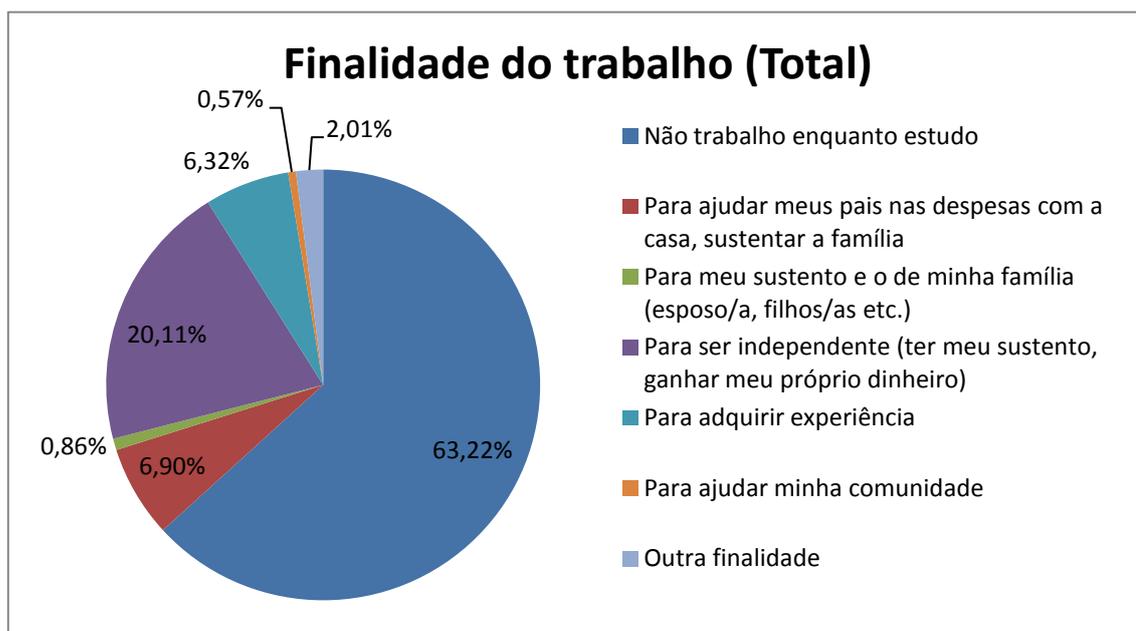


Gráfico 18 – Finalidade pela qual trabalha.

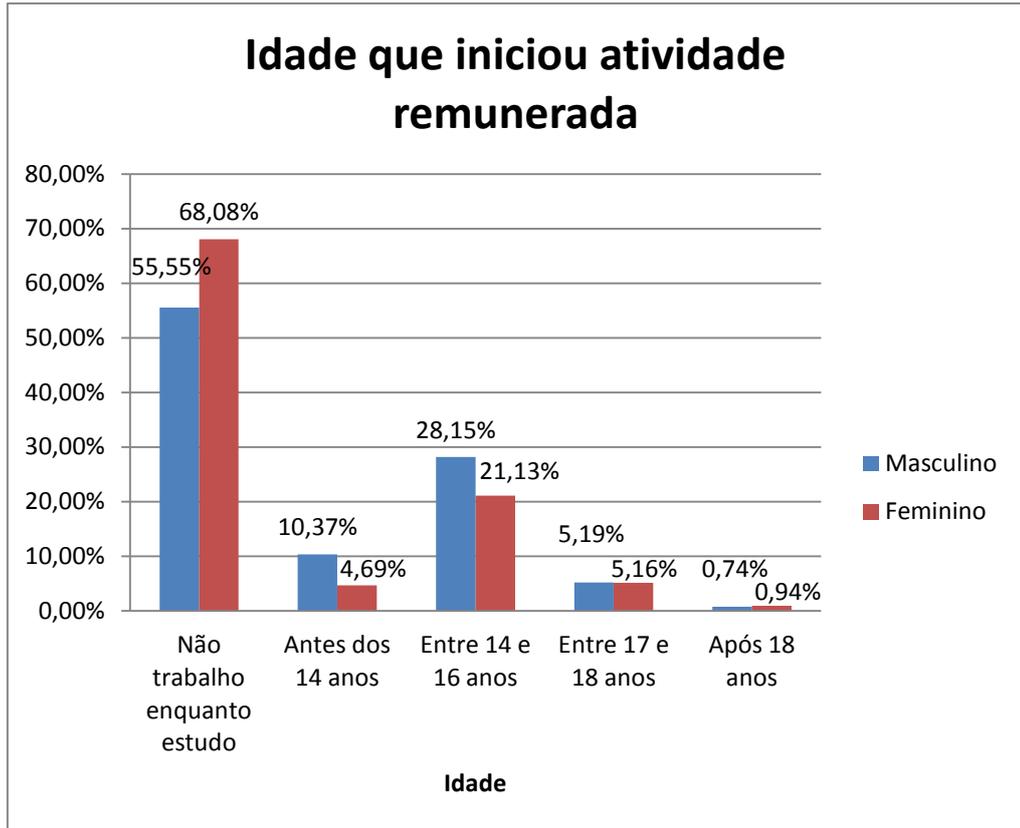


Gráfico 19 – Idade que começou a exercer atividade remunerada.

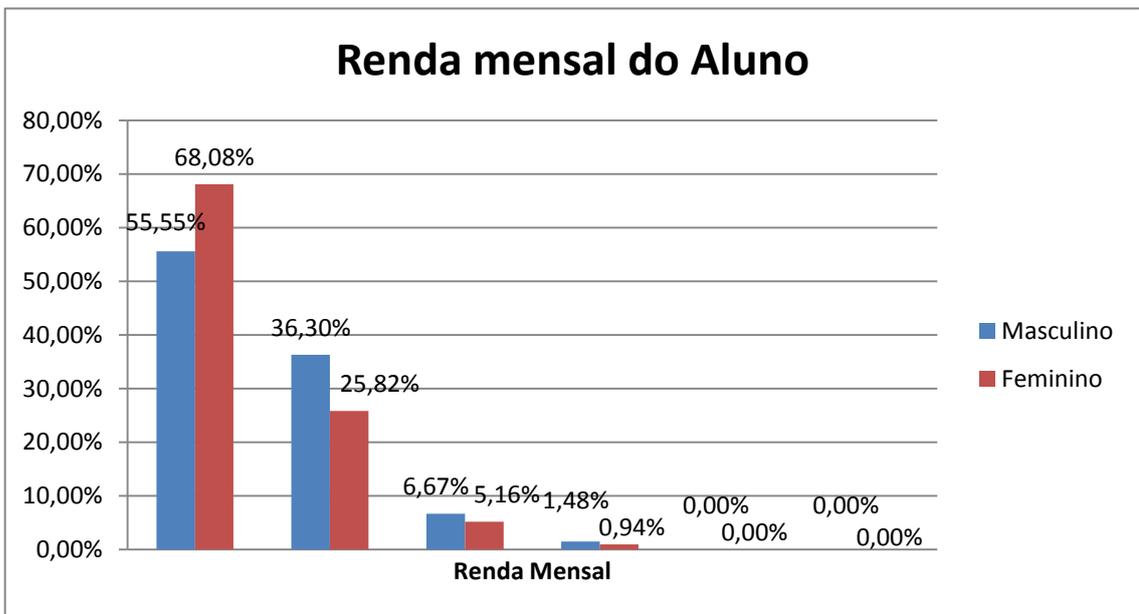


Gráfico 20 – Renda mensal do entrevistado.

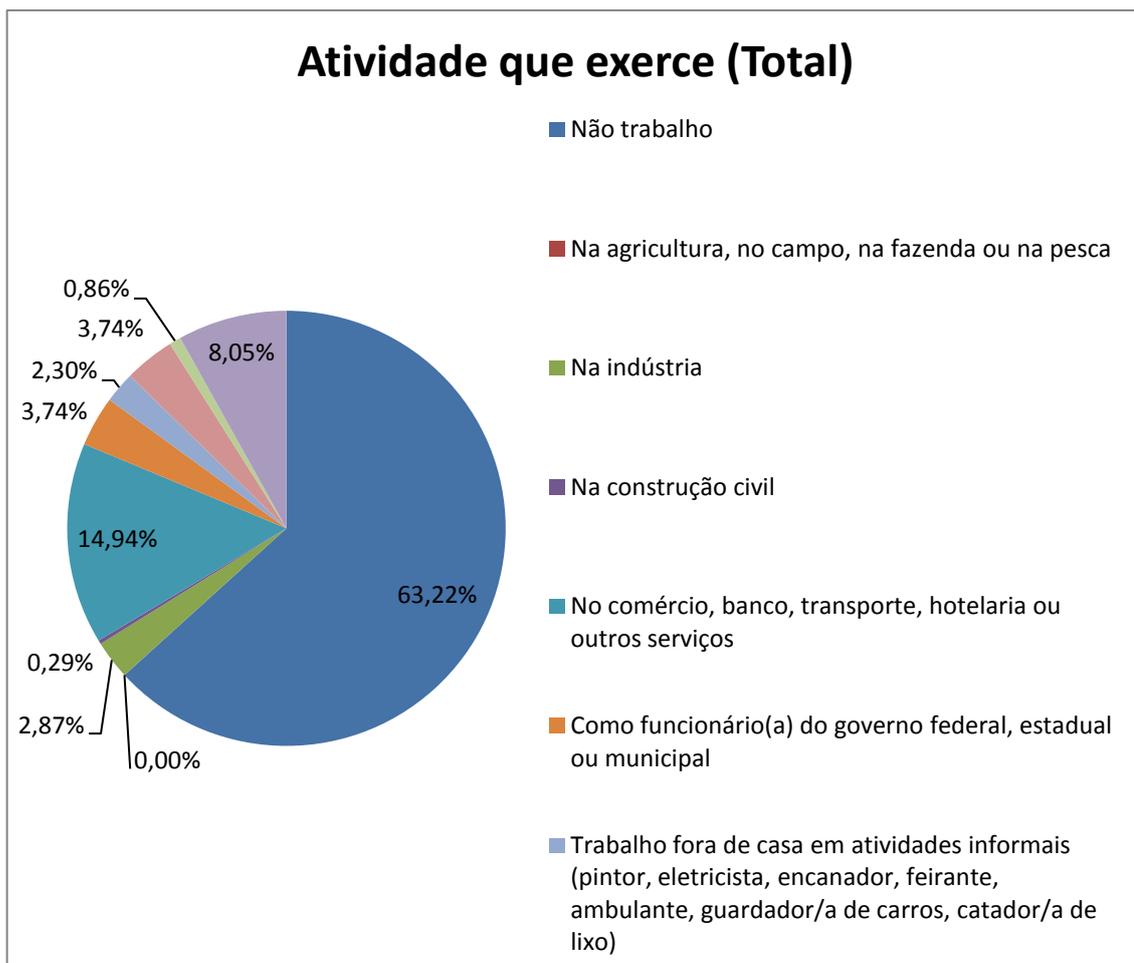


Gráfico 21 – Atividade em que trabalha.

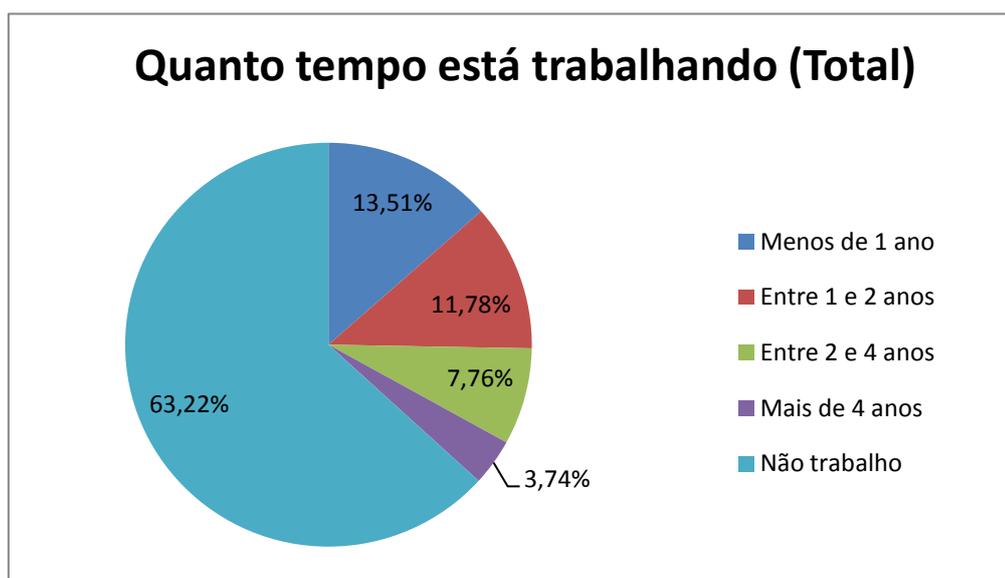


Gráfico 22 – Há quanto tempo está trabalhando.

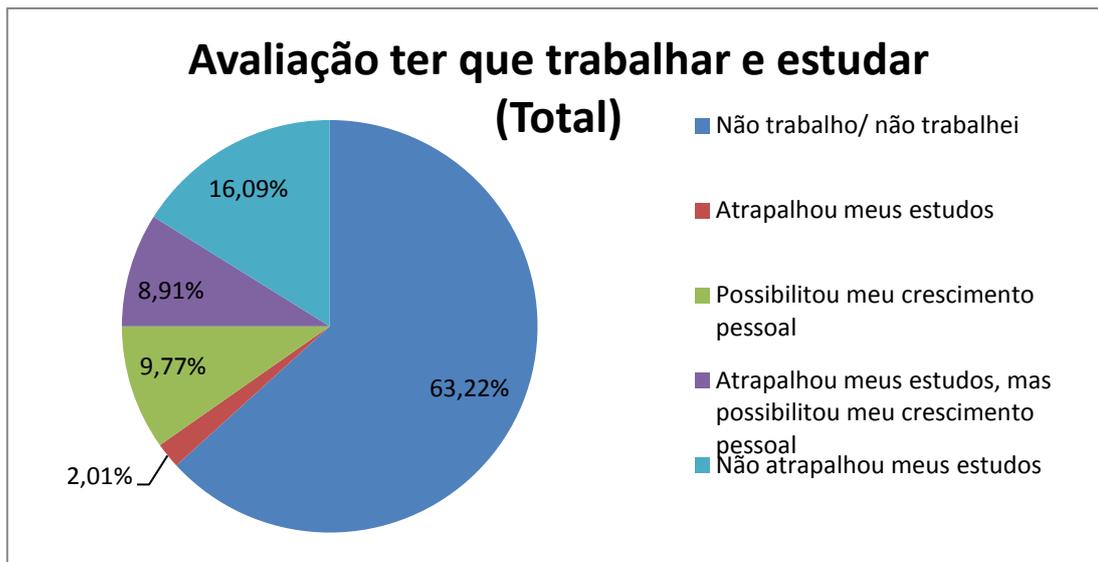


Gráfico 23 – Avaliação ter que trabalhar e estudar.

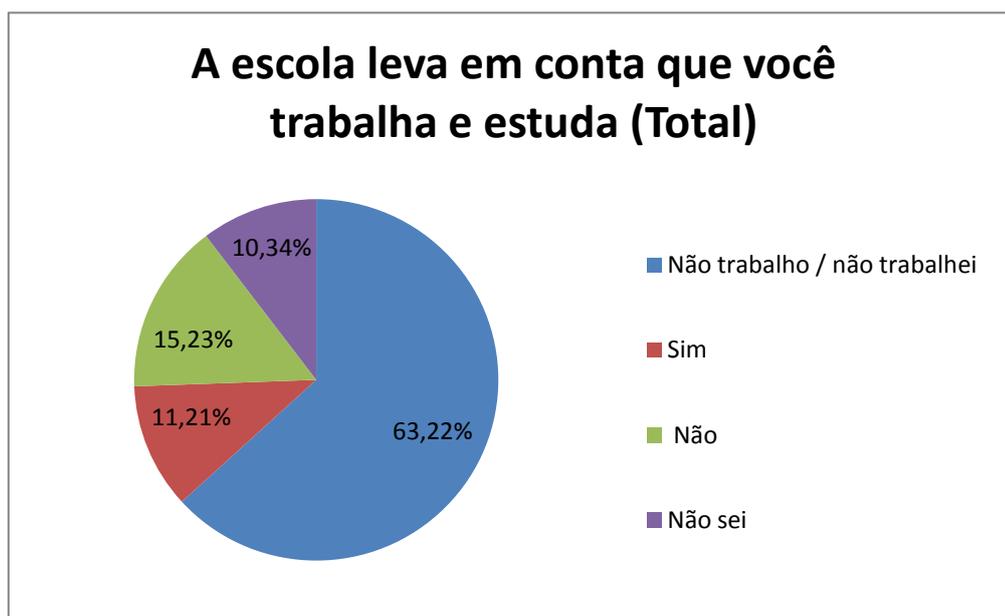


Gráfico 24 – A escola leva em conta que você trabalha e estuda.

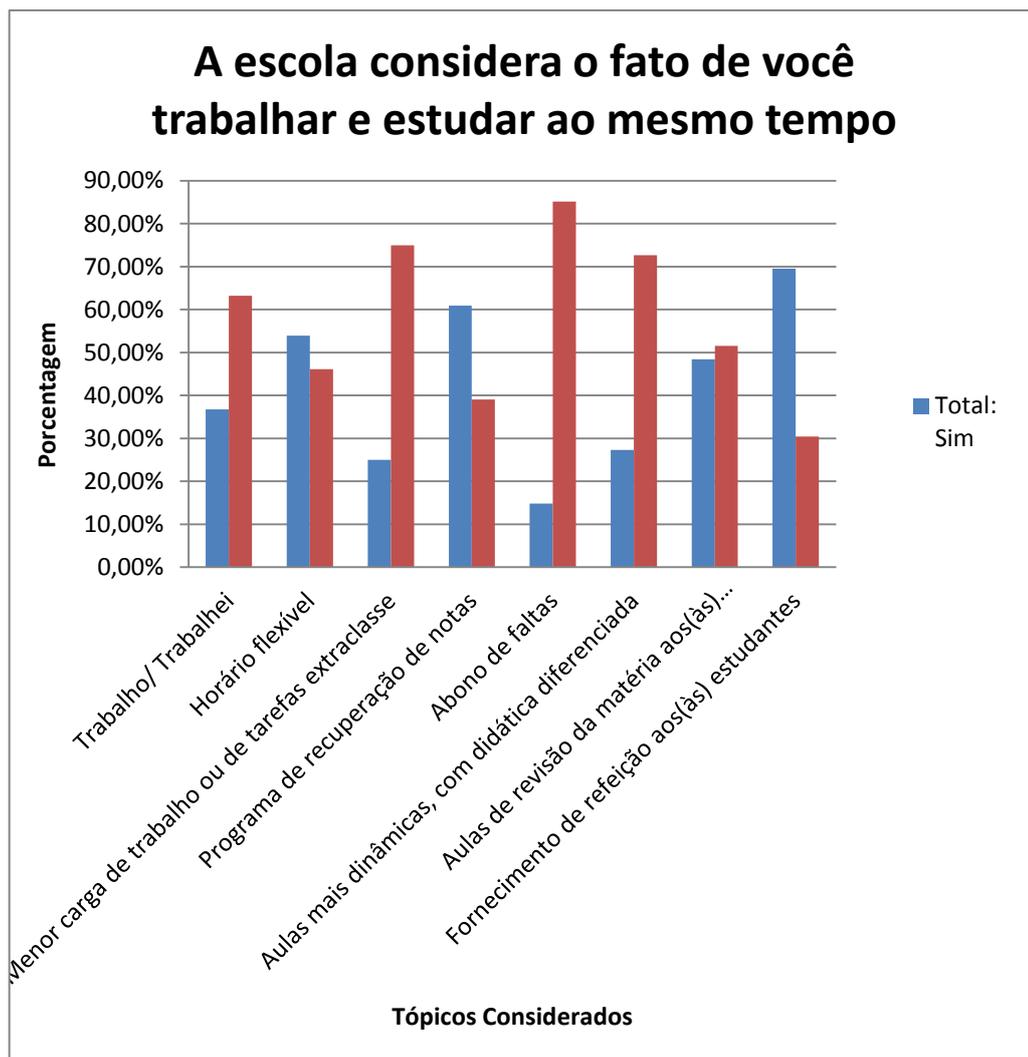


Gráfico 25 – A escola considera o fato de você trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

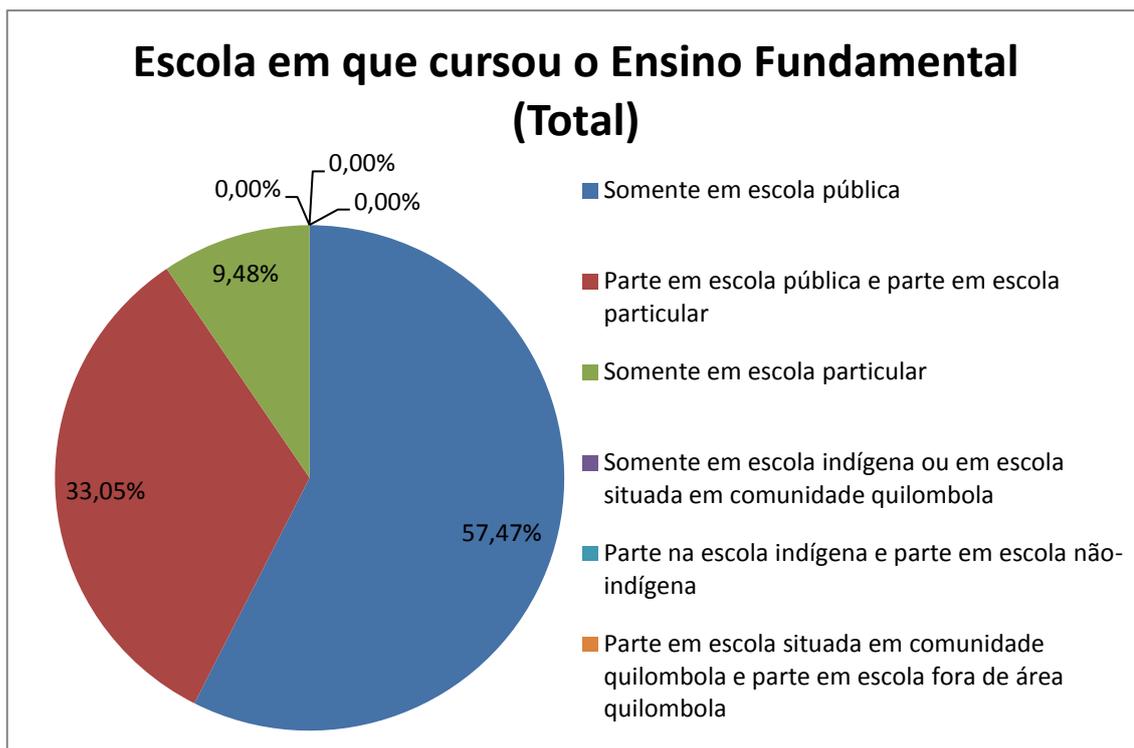


Gráfico 26– Tipo de escola que cursou o ensino fundamental.

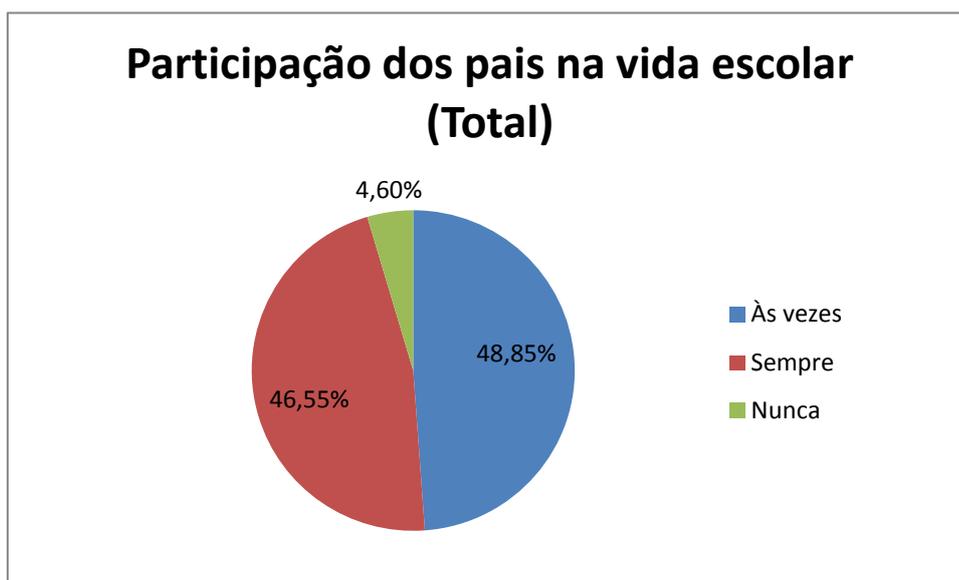


Gráfico 27– Participação dos pais na vida escolar.

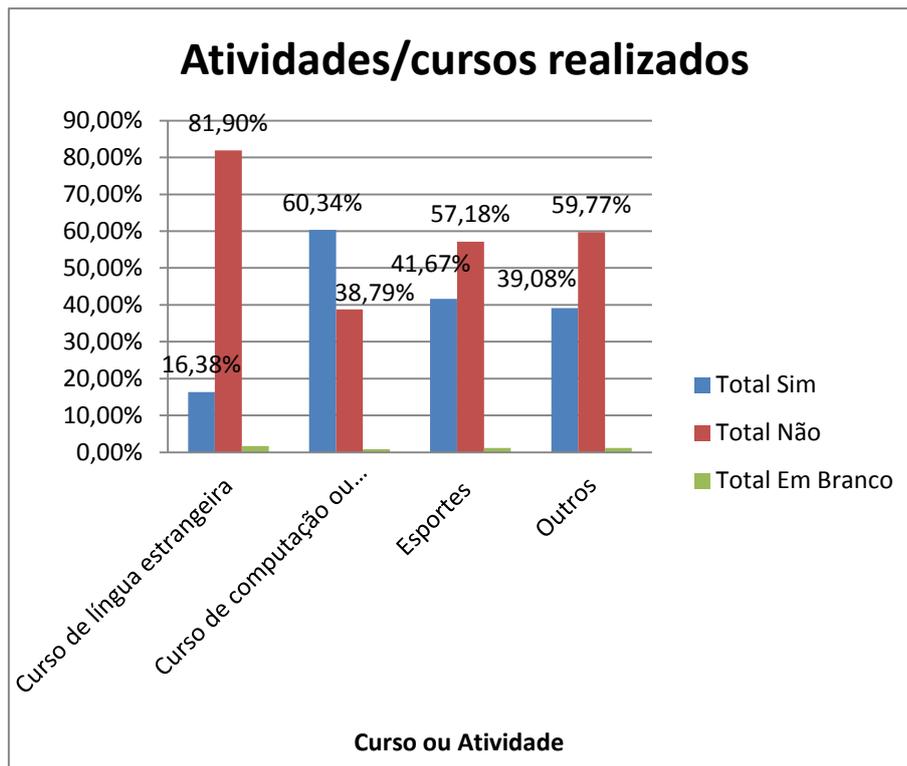


Gráfico 28– Atividades ou cursos realizados.

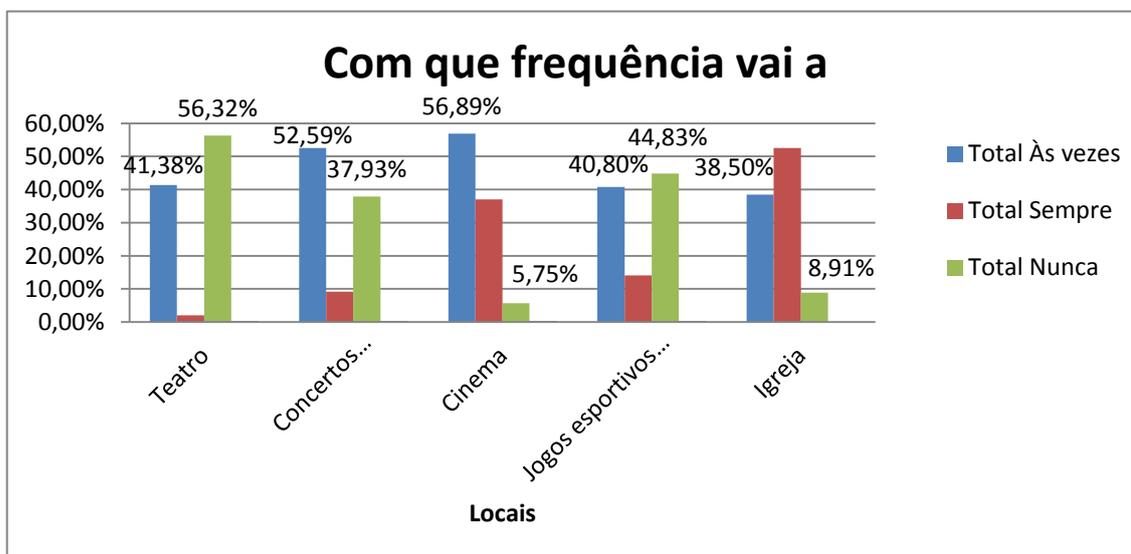


Gráfico 29– Com que frequência.

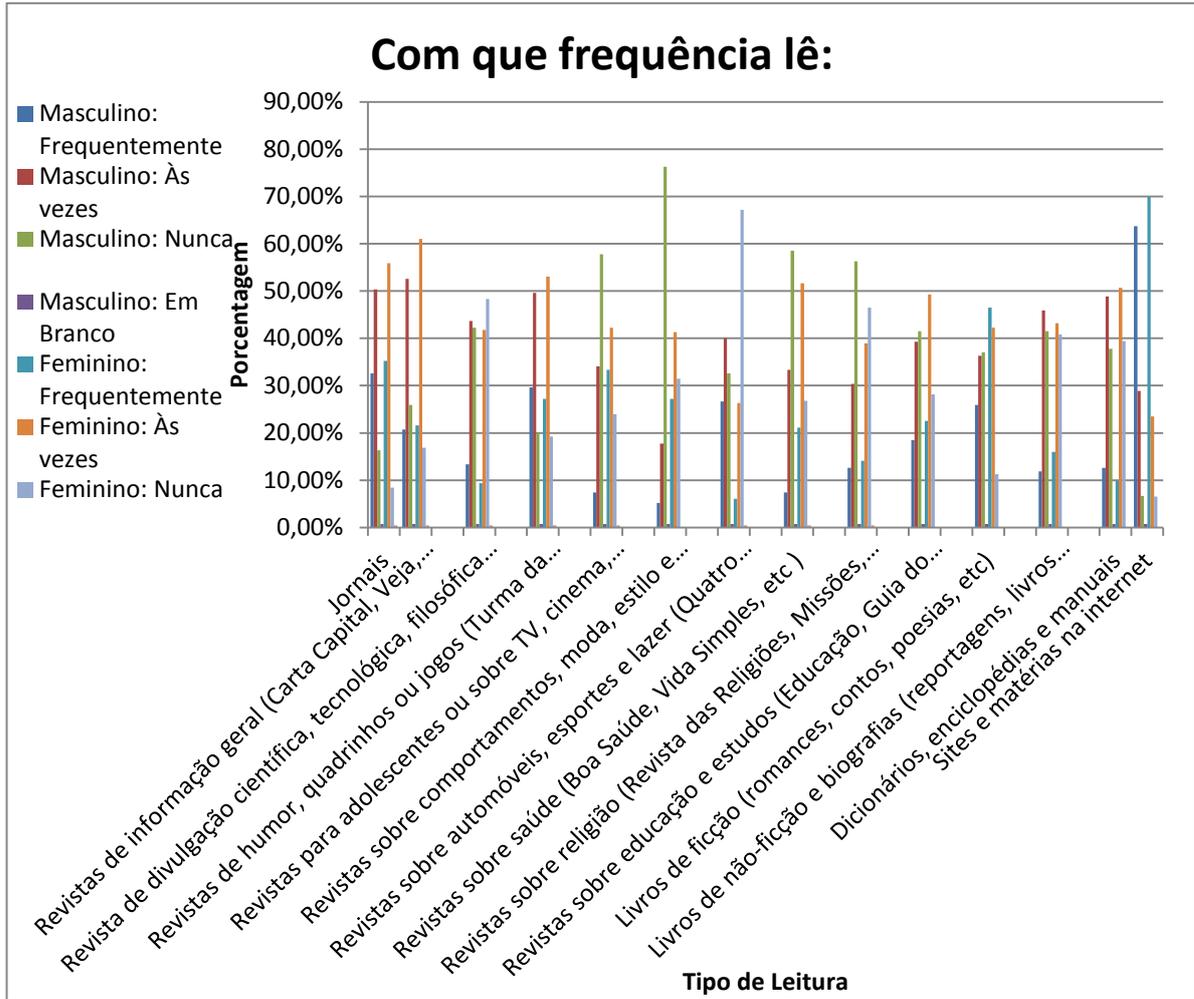


Gráfico 30 – Com que frequência lê.

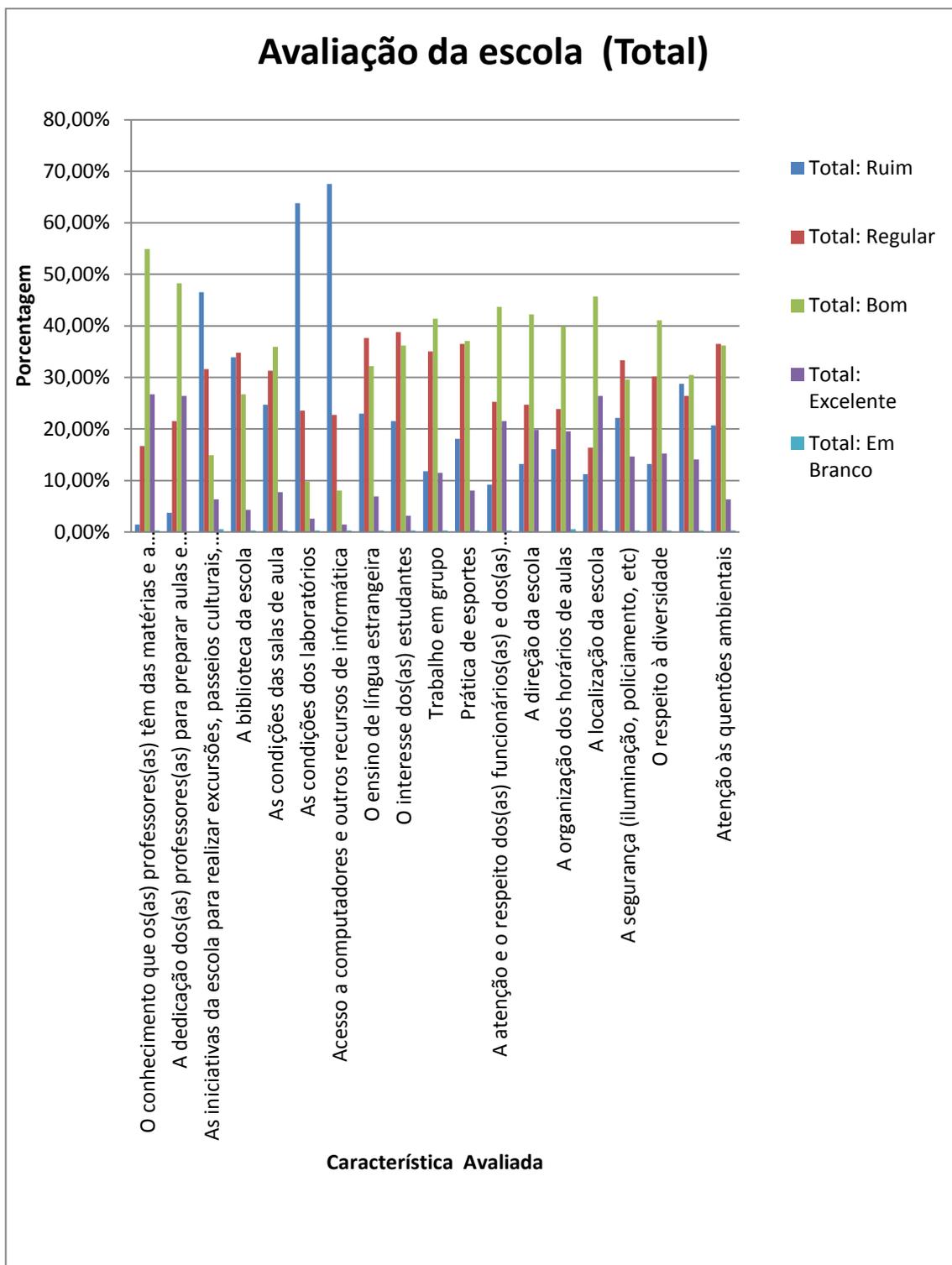


Gráfico 31– Avaliação da escola em que cursou o ensino médio.

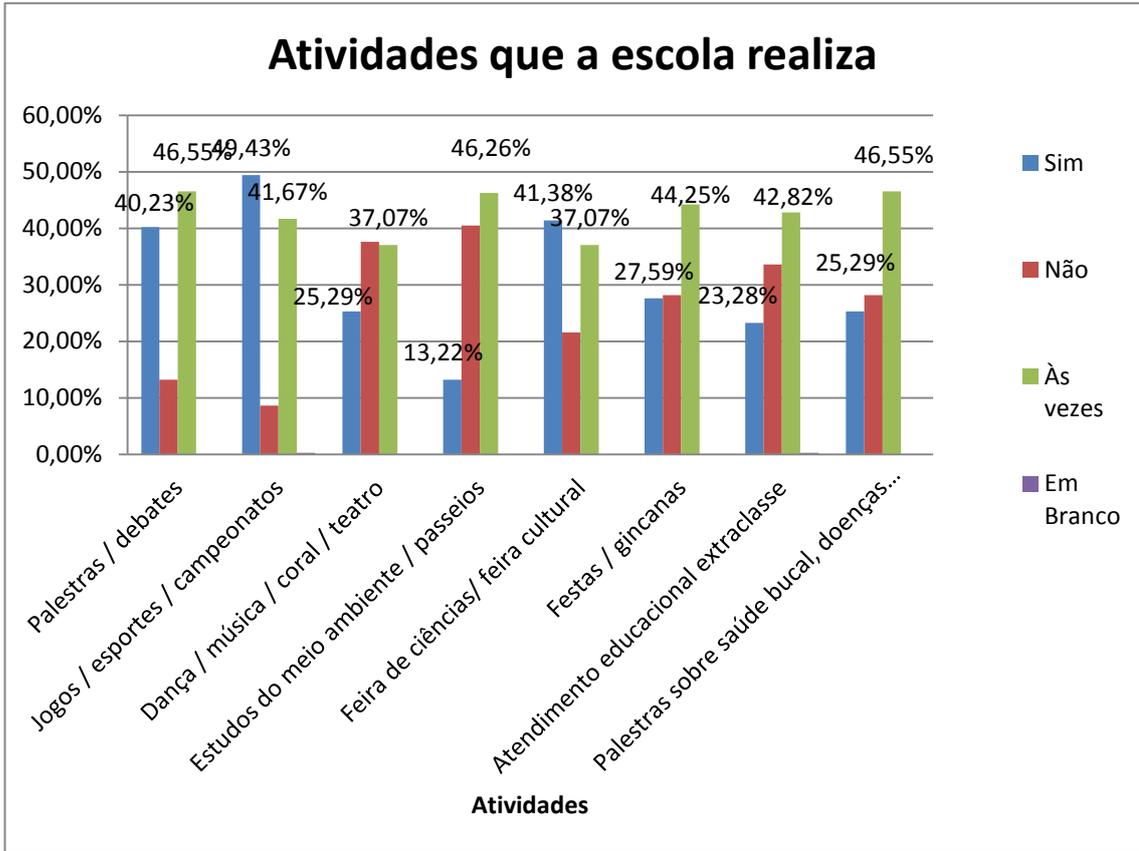


Gráfico 32– Atividades extracurriculares realizadas pela escola.

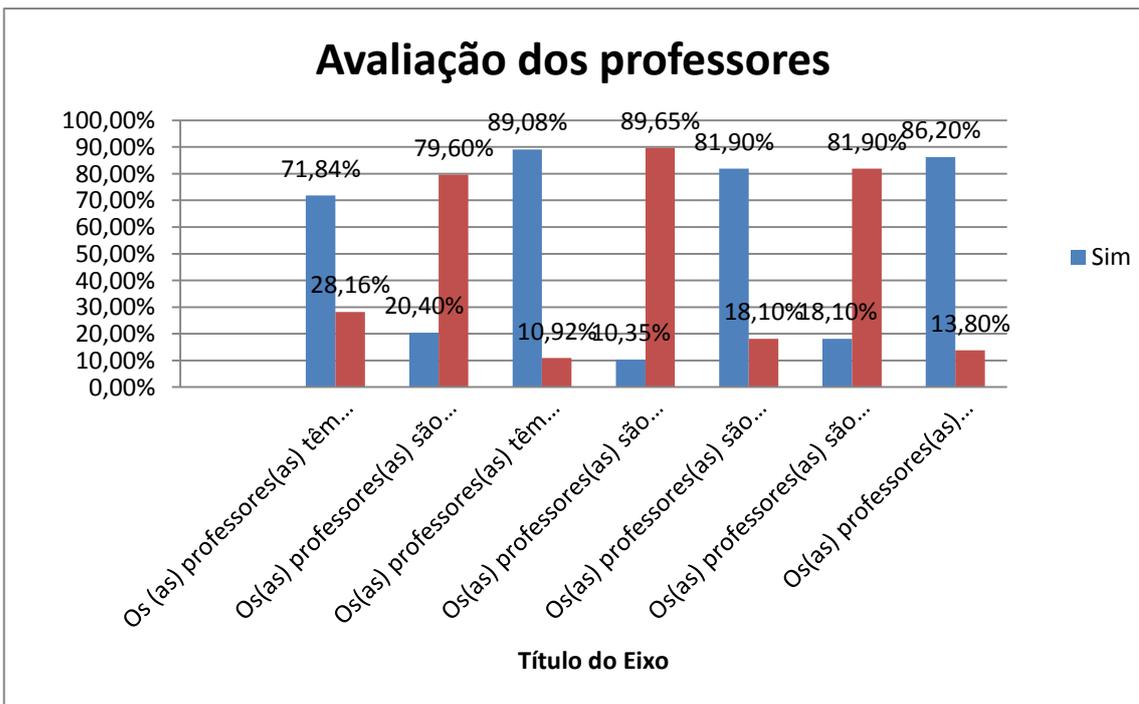


Gráfico 33–Avaliação sobre os professores.

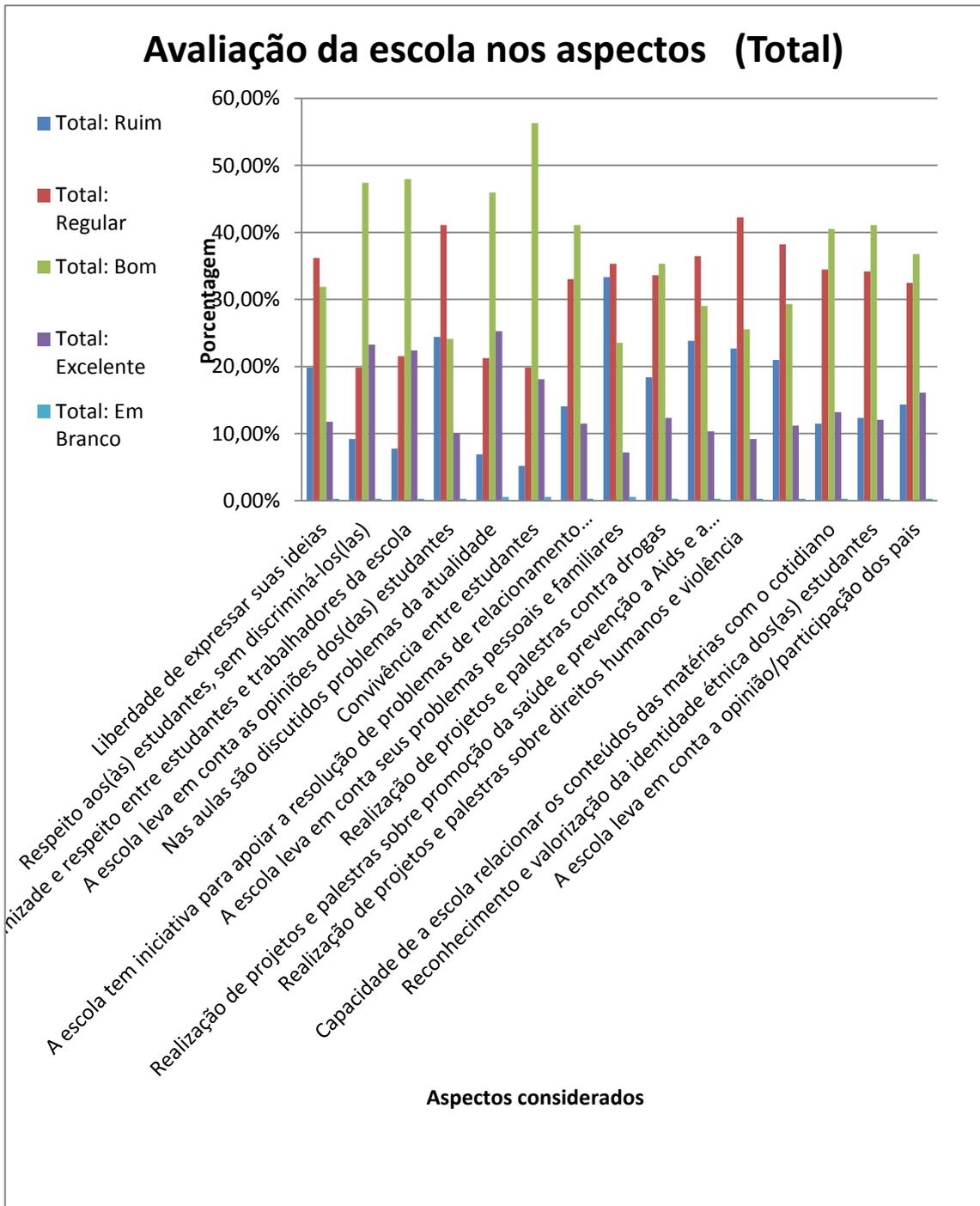


Gráfico 34– Avaliação sobre a escola.

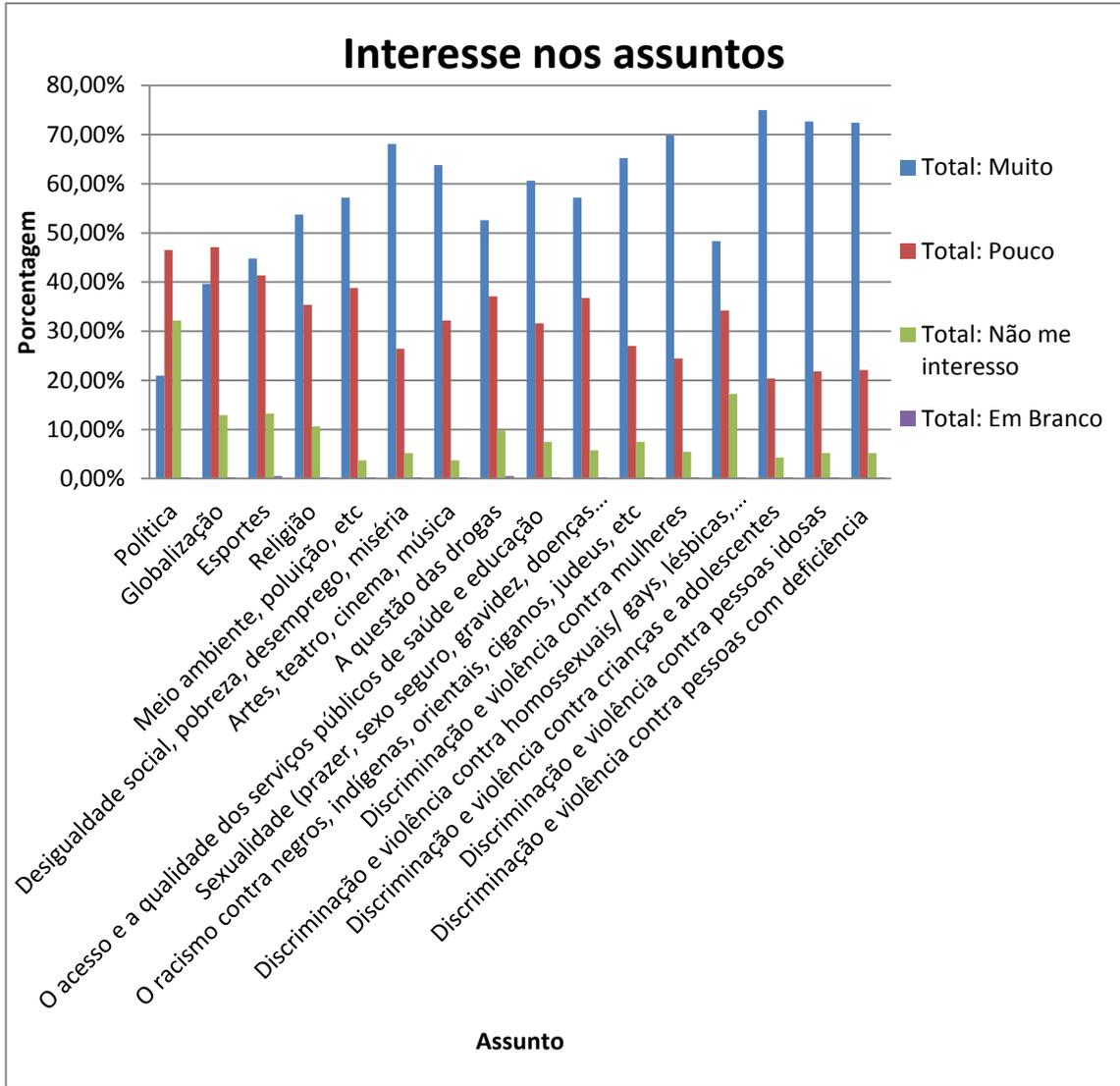


Gráfico 35– Interesse pelos assuntos.

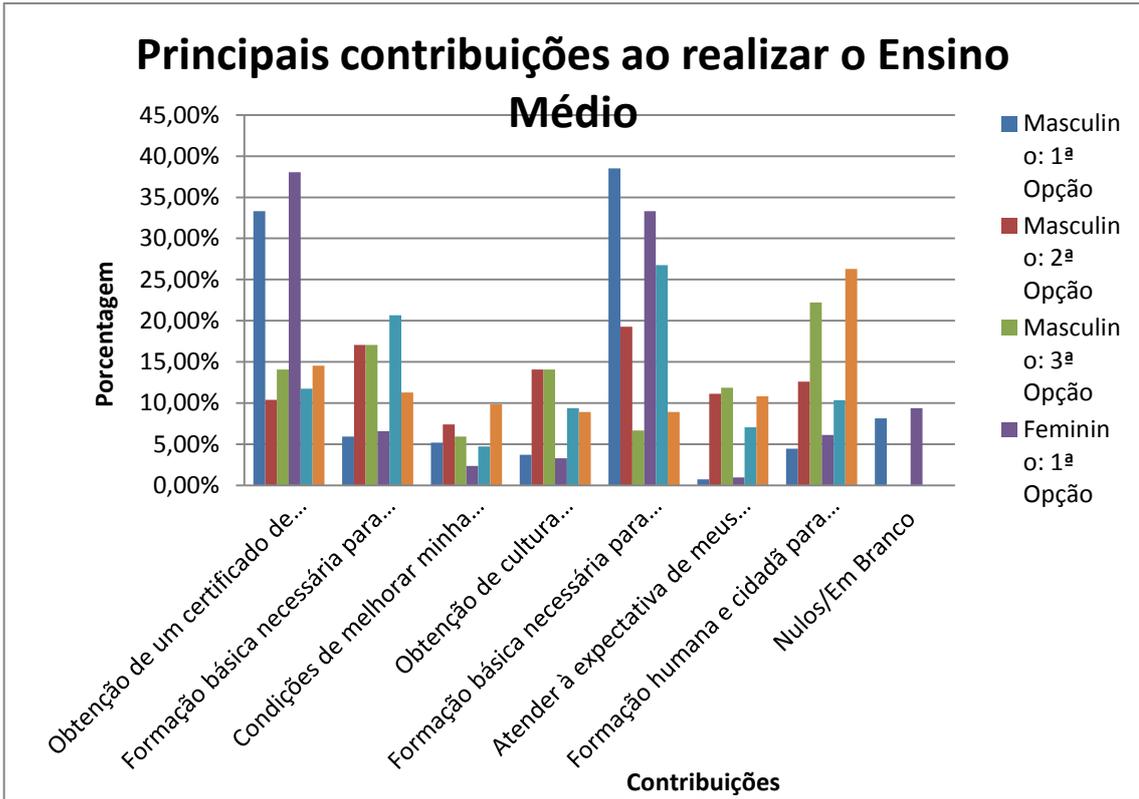


Gráfico 36– Principais contribuições que obterá ao realizar o ensino médio.

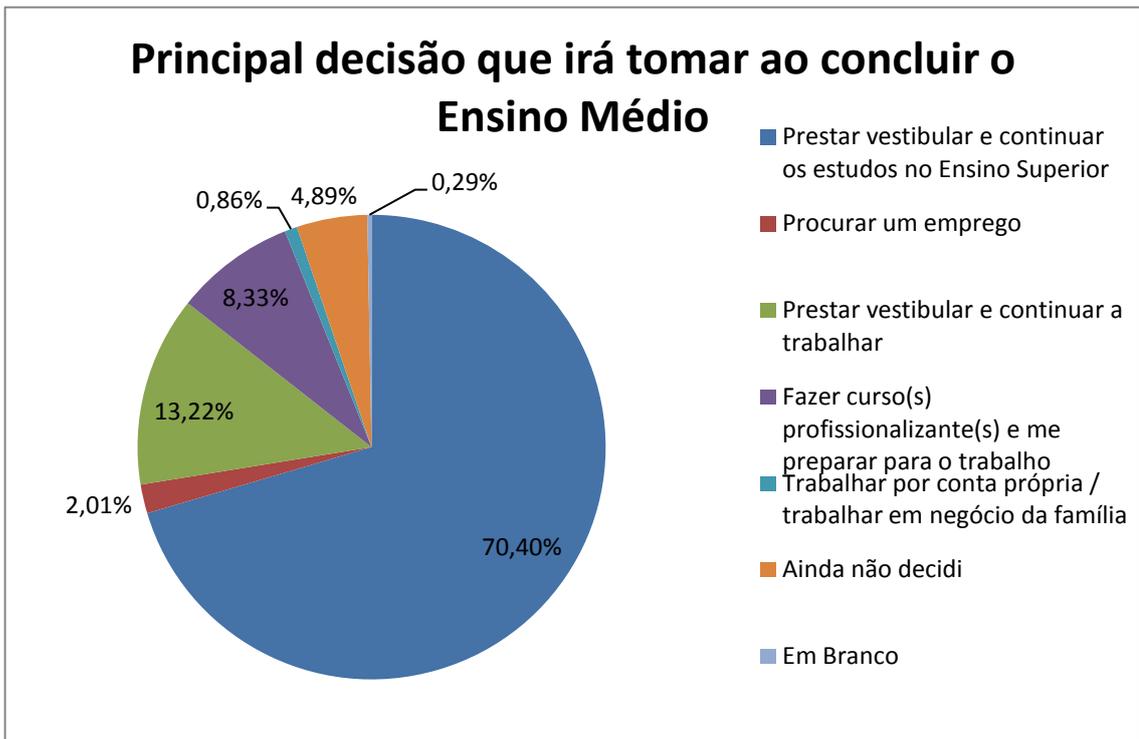


Gráfico 37– Principal decisão que irá tomar ao concluir o ensino médio.

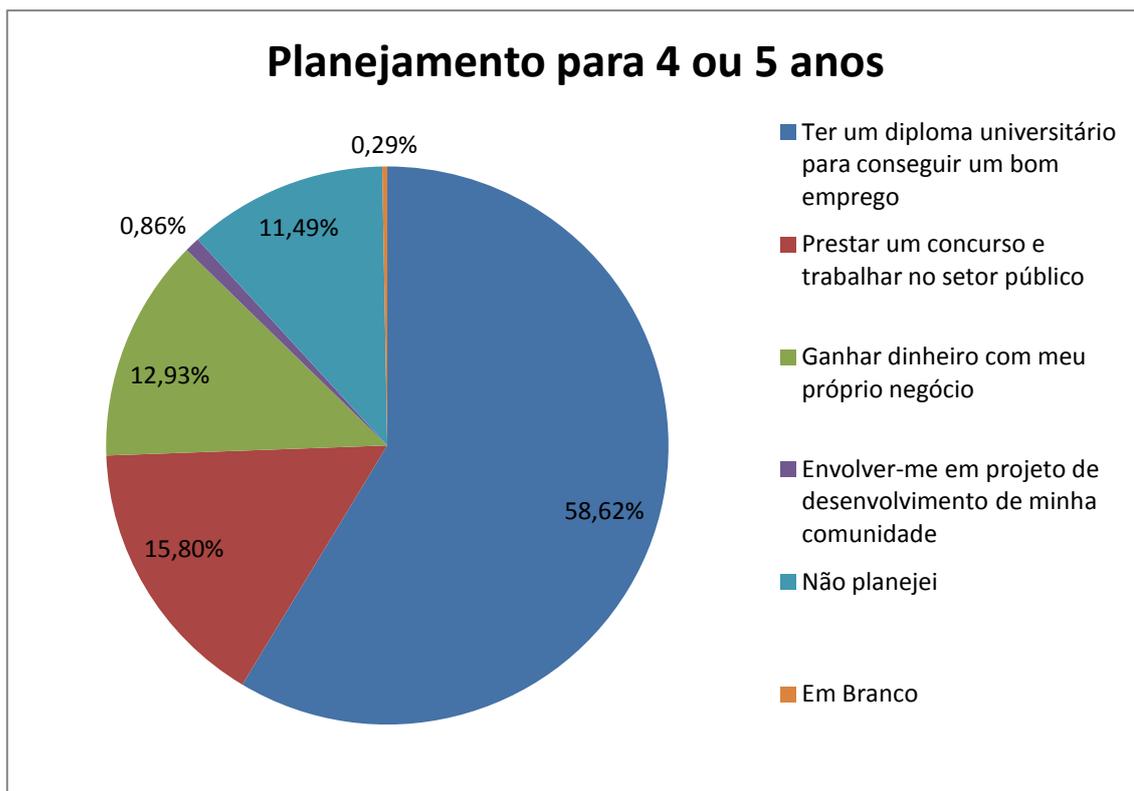


Gráfico 38– Planejamento para 4 a 5 anos.

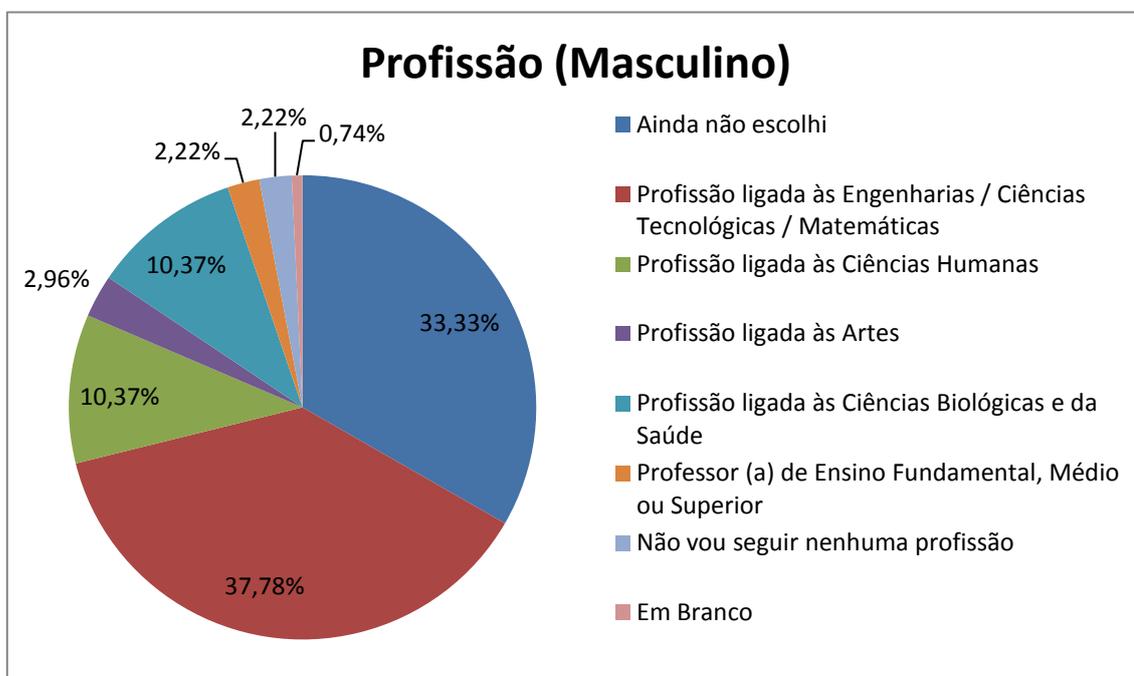


Gráfico 39- a– Profissão deseja seguir.

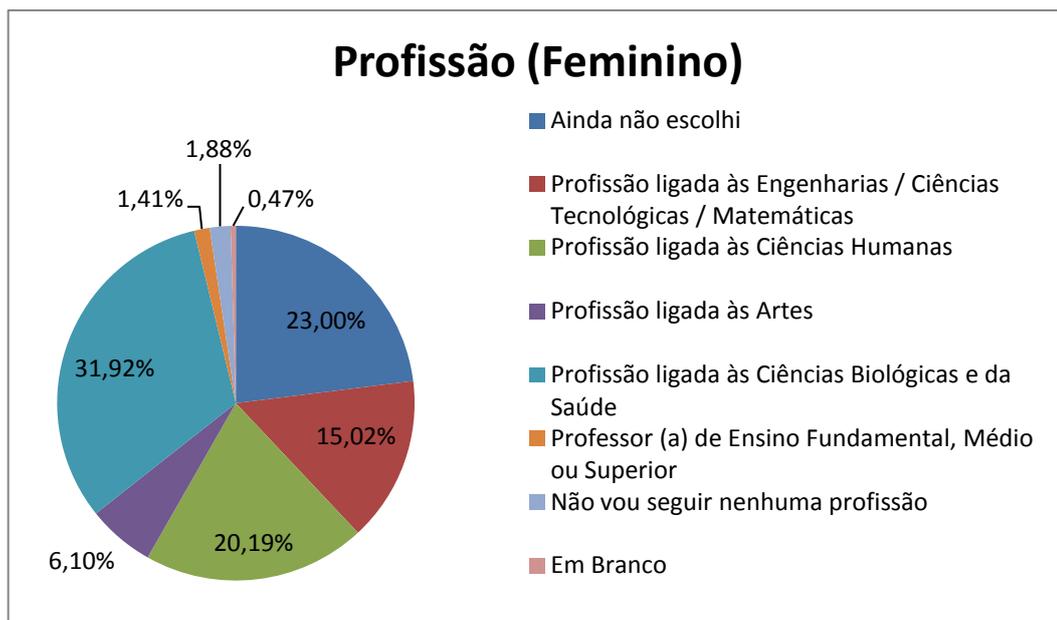


Gráfico 39- b– Profissão deseja seguir.

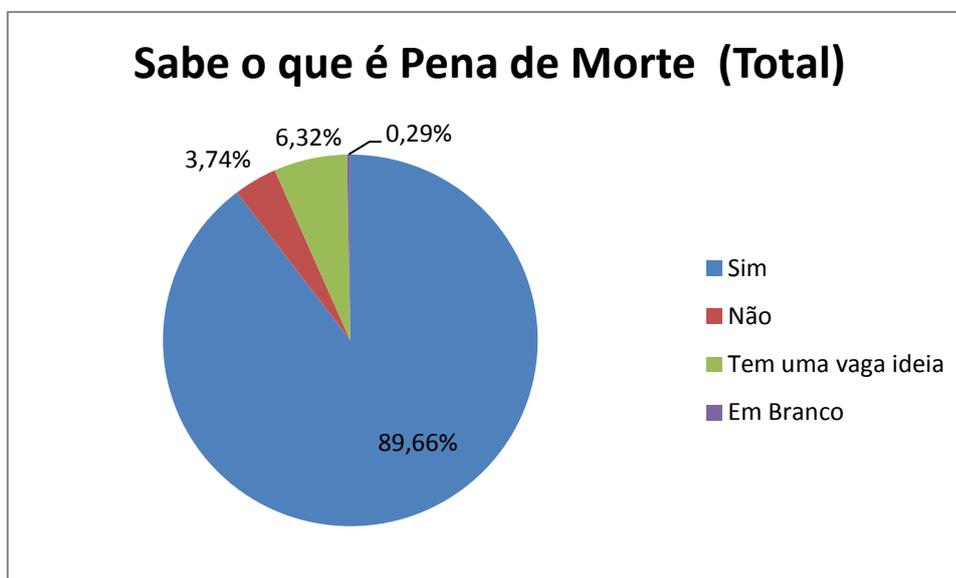


Gráfico 40- a–Pena de morte.

Sobre a Pena de Morte (Masculino)

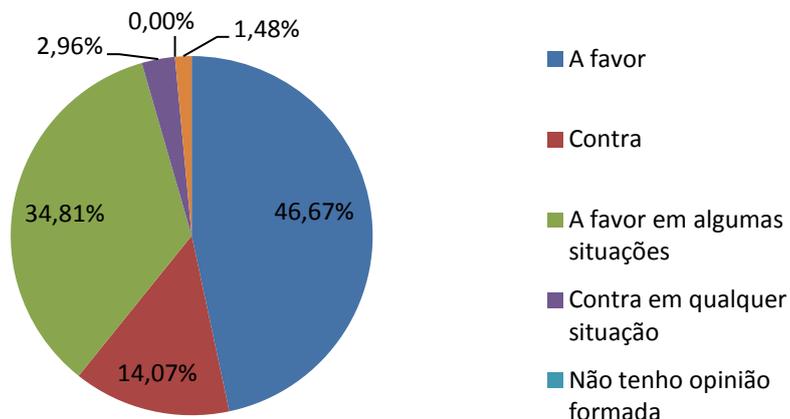


Gráfico 40- b1- Sobre pena de morte.

Sobre a Pena de Morte (Feminino)

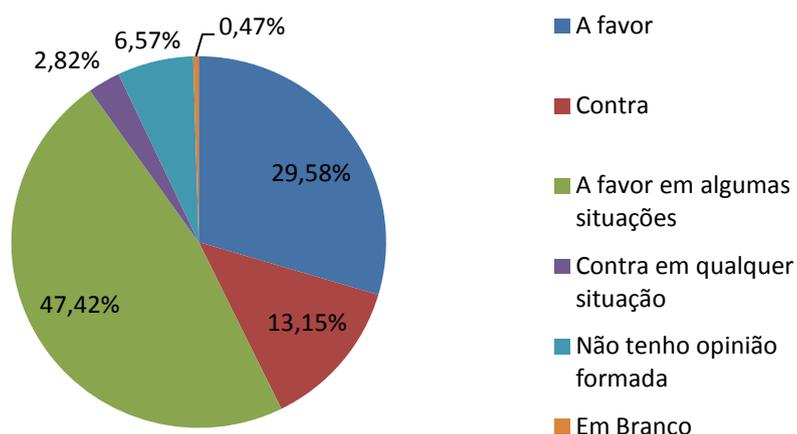


Gráfico 40- b2- Sobre pena de morte.

Sabe o que é Redução da Idade Penal (Total)

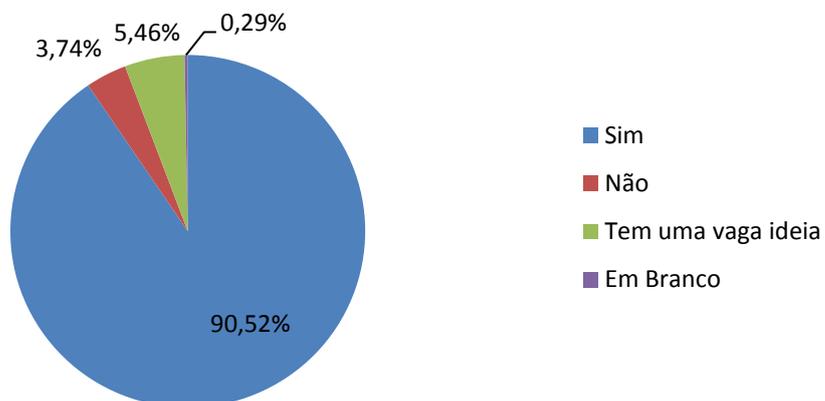


Gráfico 41-a- Redução da maioria penal.

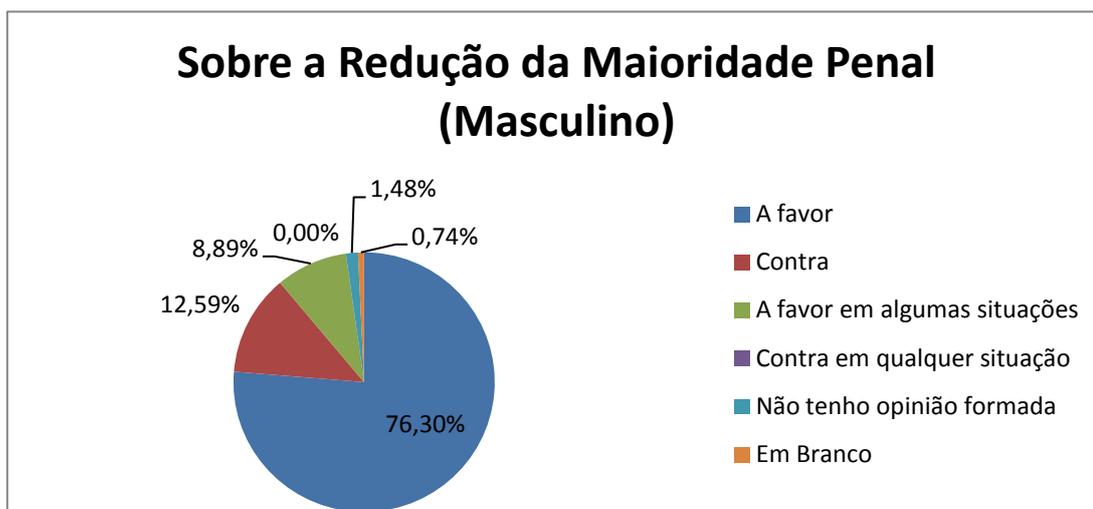


Gráfico 41-b-1-Sobre reduções da maioria penal.

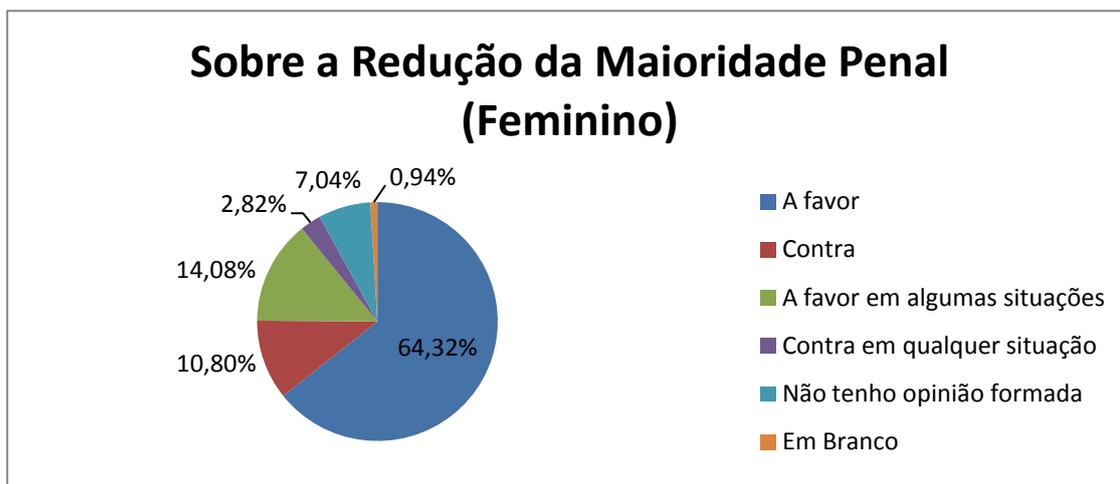


Gráfico 41-b-2-Sobre reduções da maioria penal.

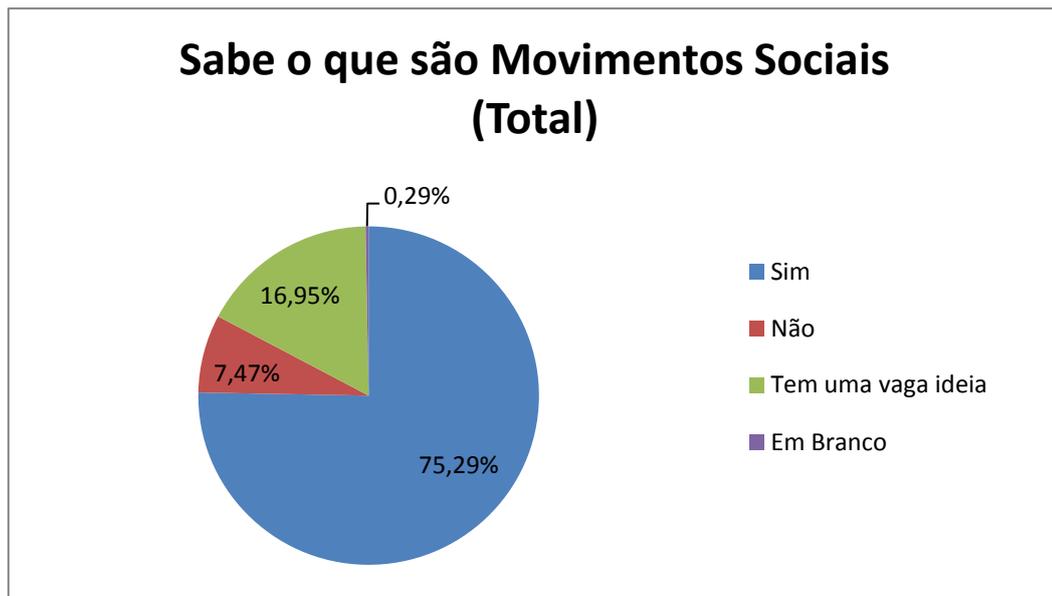


Gráfico 42- Movimentos sociais.

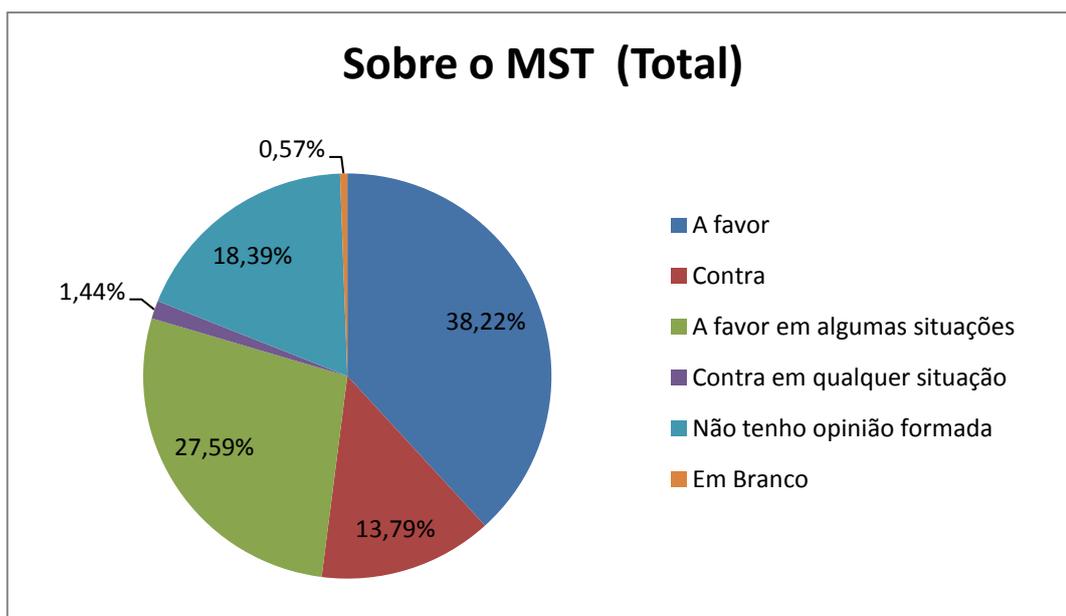


Gráfico 42-a- MST.

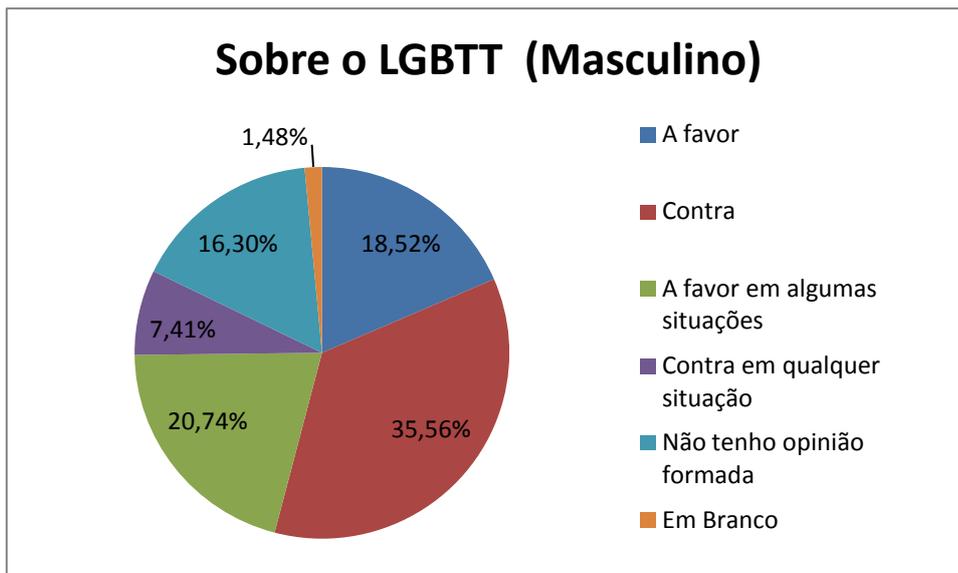


Gráfico 42-b-1- Sobre LBTT.

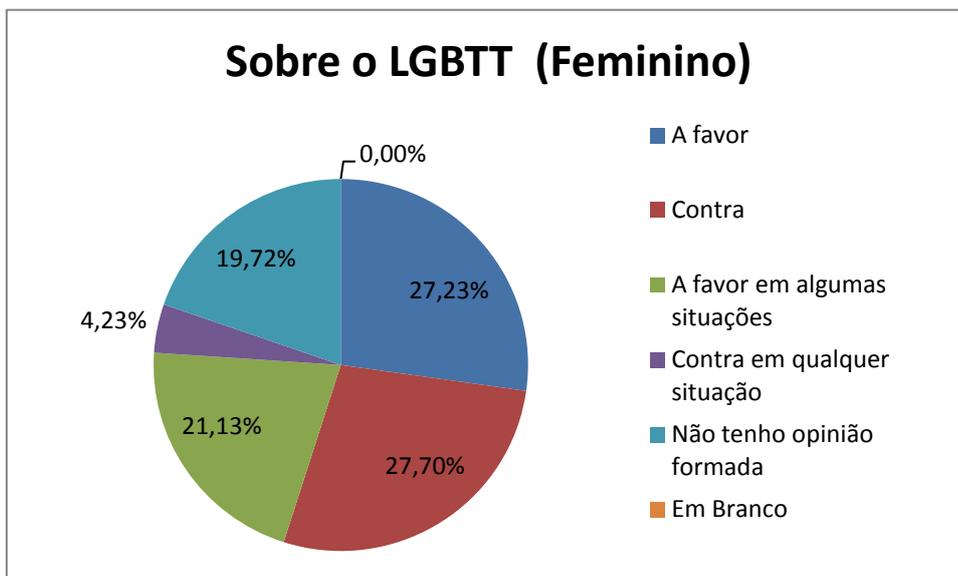


Gráfico 42-b-2- Sobre LBTT.

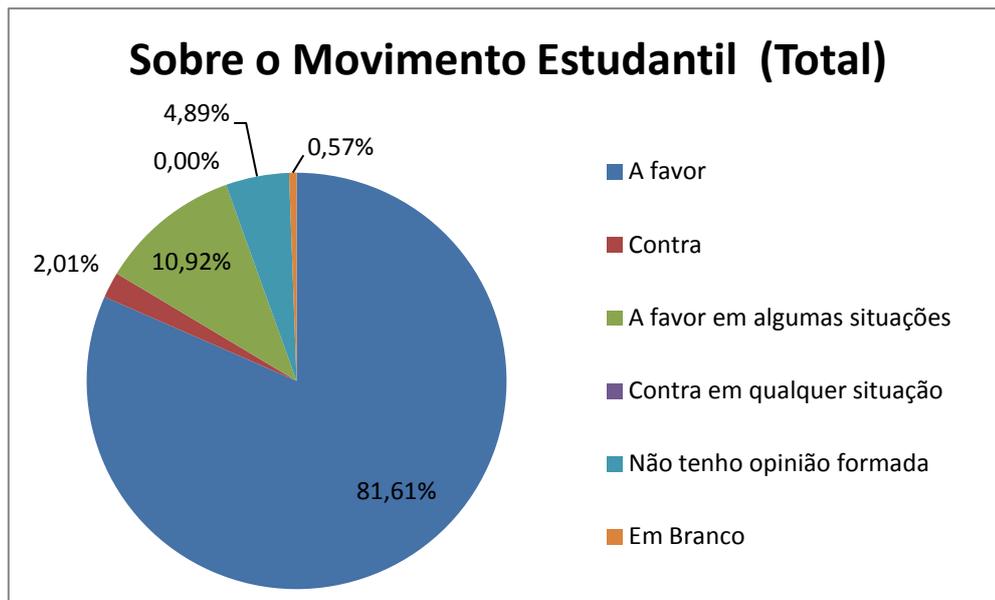


Gráfico 42-c- Movimento estudantil.

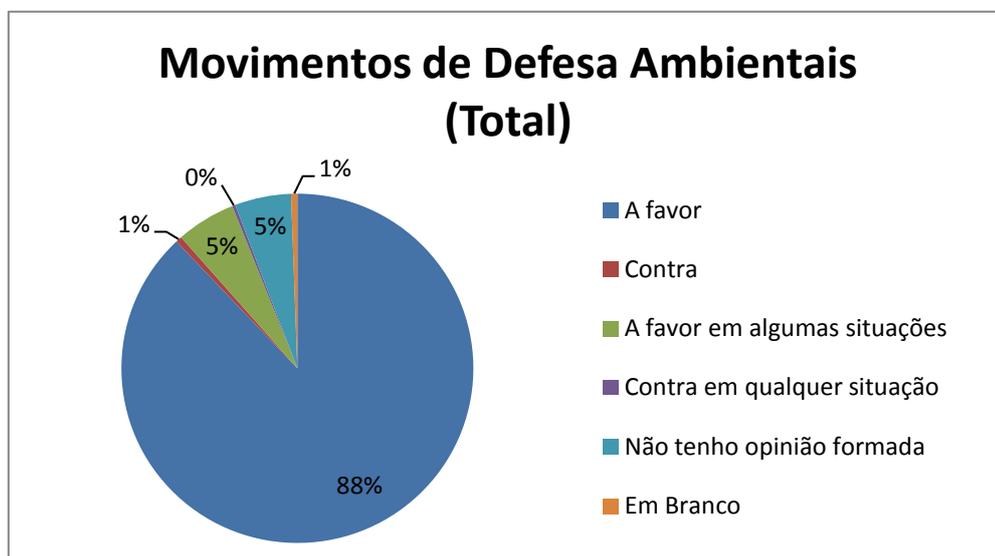


Gráfico 42-d- Movimentos de defesa ambientais.

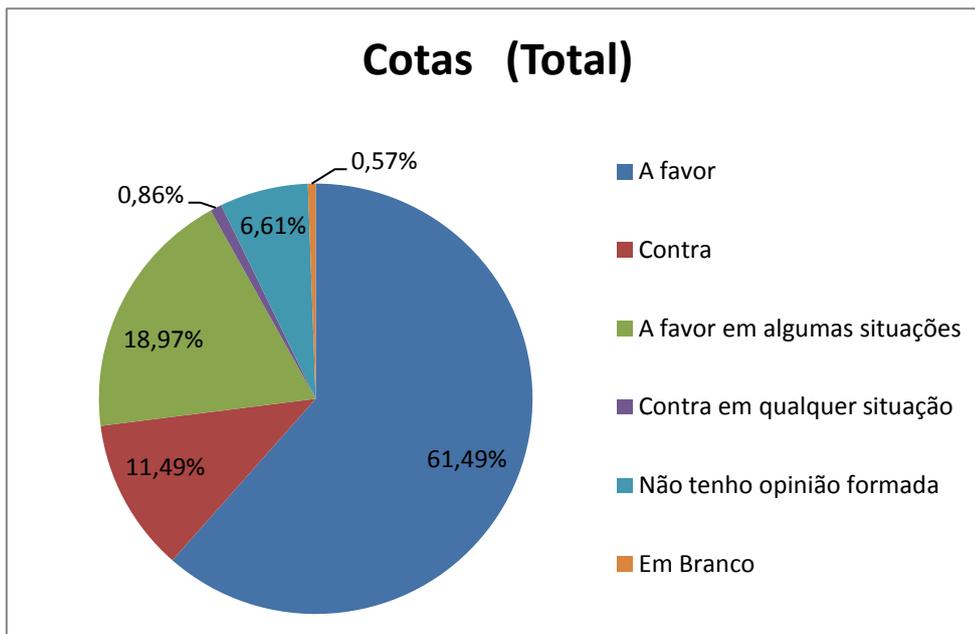


Gráfico 43- Cotas na universidade.

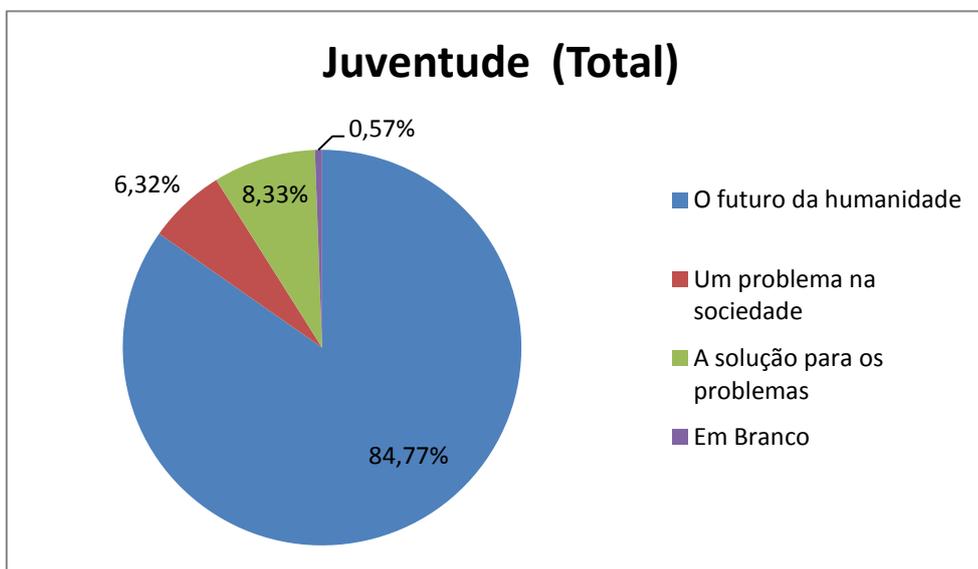


Gráfico 44- Jovens.

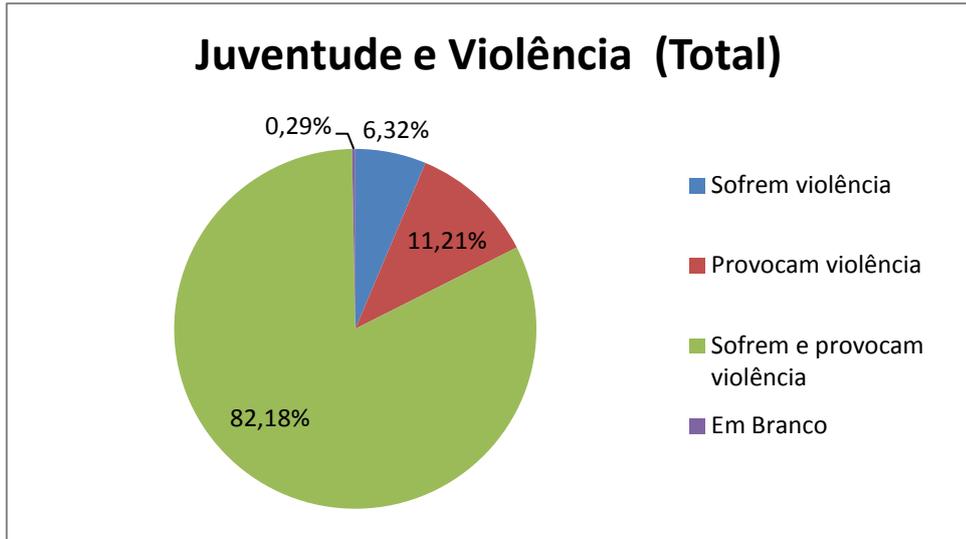


Gráfico 45- Jovens e violência.

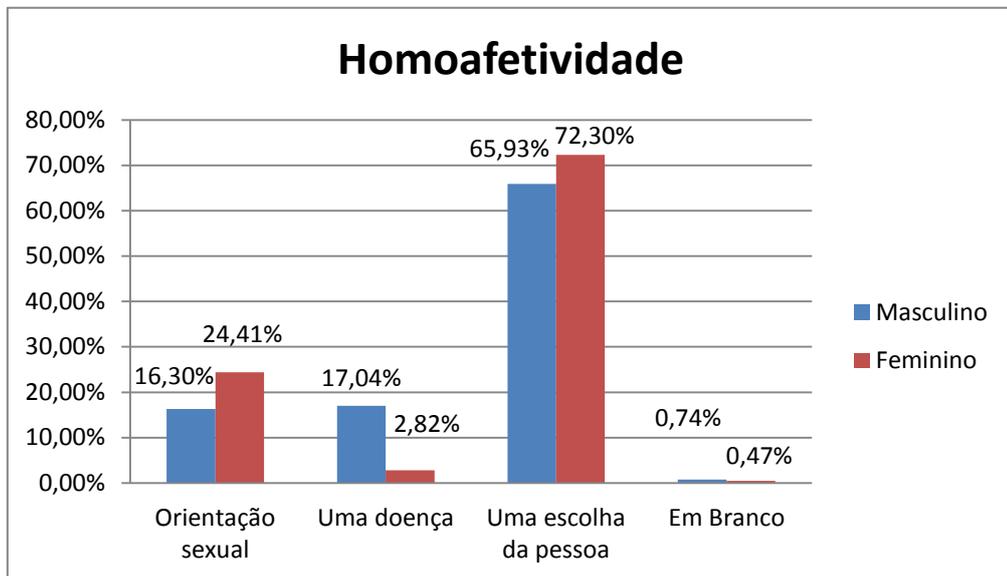


Gráfico 46- Homoafetividade.

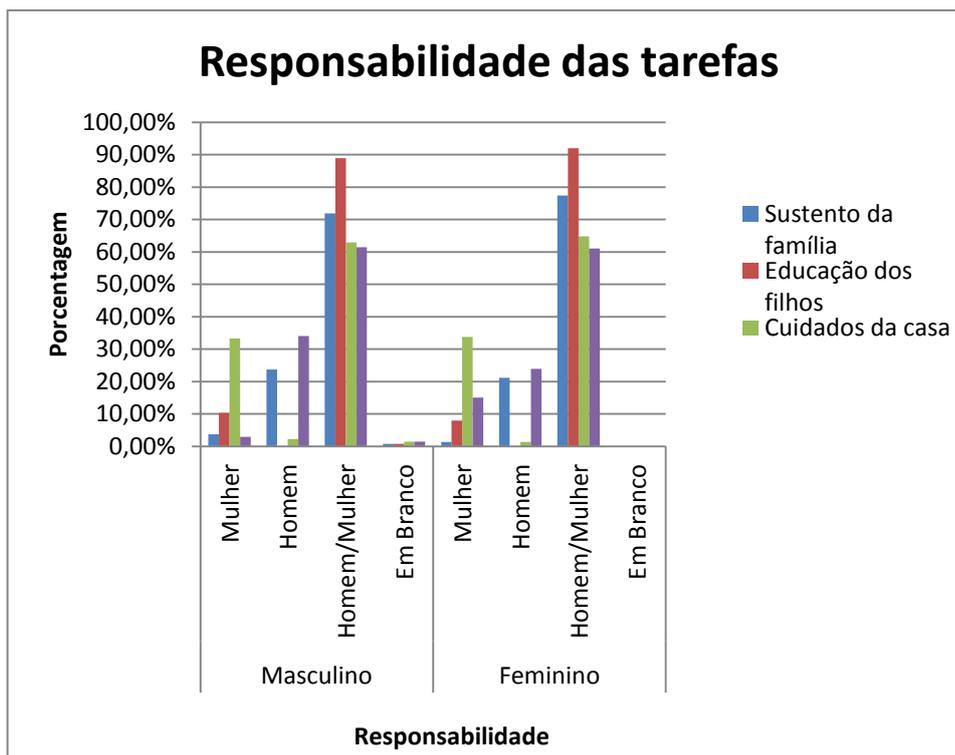


Gráfico 47- Responsabilidade nas tarefas.

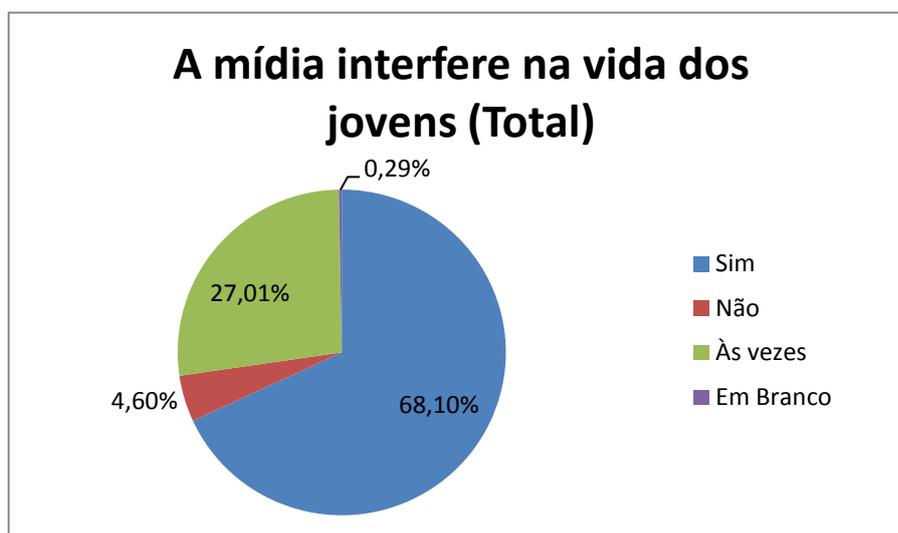


Gráfico 48-a- Interferência da mídia na vida dos jovens.

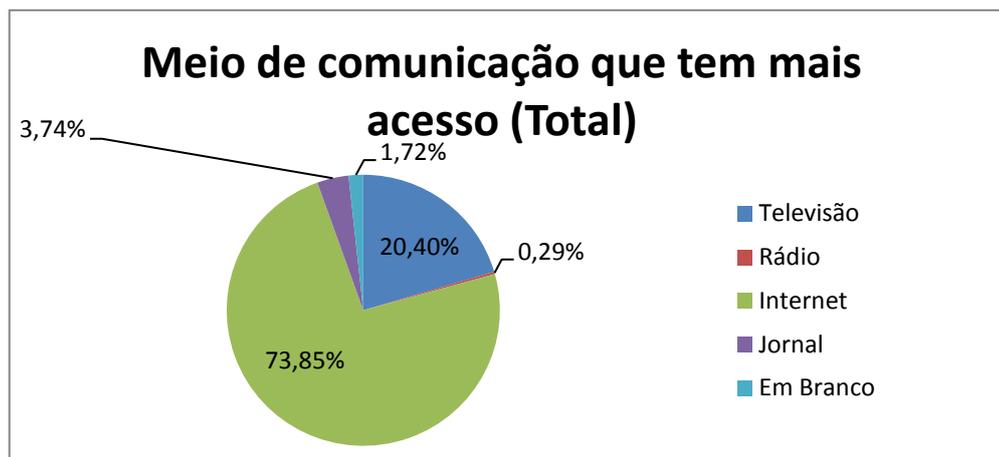


Gráfico 48-b- Meio de comunicação que tem mais acesso

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COLETA DE DADOS

Pesquisa: “O perfil de estudantes de ensino médio de escolas estaduais da cidade de Goiânia: o que se pretende formar nos documentos oficiais e o que se forma nas escolas”.

1 - Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa

- I. Qual a sua idade?
- II. Você é graduada(o) em qual área? Onde fez o curso? Há quanto tempo o concluiu?
- III. Você fez pós-graduação? Em quê? Onde fez o curso? Há quanto tempo o concluiu?
- IV. Você é professora(or) efetiva(o) ou contratada(o)? Há quanto tempo trabalha nesta escola?
E na rede estadual?
- V. Qual sua carga horária?
- VI. Qual disciplina leciona?

2 - Perguntas relacionadas aos dados obtidos pelos questionários:

Eu vou fazer um contexto sobre minha pesquisa, antes de fazer a primeira pergunta.

Apliquei um questionário socioeconômico e cultural com 48 questões a 348 alunos concluintes do ensino médio (EM) de 12 escolas estaduais do município de Goiânia, (a escola em que você trabalha foi uma delas). Esse questionário teve como objetivo identificar/caracterizar o perfil desses alunos que estão concluindo o EM.

Referente a parte socioeconômica do questionário, identificamos que a maioria dos jovens é do gênero feminino, têm entre 17 a 18 anos, moram com os pais, não trabalham, cursaram o ensino fundamental em escolas públicas. Uma parcela das famílias desses jovens está inserida em programas de assistência do governo (a maioria possui Bolsa Família) e possuem renda familiar entre dois a cinco salários mínimos.

Na parte cultural, identificamos que mais da metade desses jovens nunca foi ao teatro, mas frequentam a igreja, vai pouco a concertos musicais/shows, e nunca fizeram um

curso de língua estrangeira e nem praticaram esportes fora da escola. Esses alunos não se interessam muito por questões relacionadas à política, às drogas, à discriminação e à violência contra as minorias, com a desigualdade social e à pobreza. Consideram-se o futuro da humanidade, acham que sofrem e provocam violência, que a mídia interfere em suas vidas e o meio de comunicação a que mais têm acesso é a internet seguido da televisão.

Ao serem indagados sobre o que pensavam a respeito da pena de morte e a redução da maioria penal, em ambas as questões, a maioria (tanto do gênero feminino quanto masculino) se posicionou a favor ou a favor em algumas situações sobre a pena de morte no país e a redução da maioria penal.

Logo, minha primeira pergunta é a seguinte:

I. O que você pensa/diz a respeito dessa(e) aluna(o)? Como você a(o) caracteriza? Faça uma análise, se possível.

II. Em algum momento da sua experiência como professora(or) você se deparou com discussões a respeito da pena de morte e redução da maioria penal em sala de aula ou mesmo dentro do contexto escolar?

Se Sim, como foi?

Você se posiciona a favor ou contra a redução da maioria penal e da pena de morte?

Se Sim, por quais motivos?

Se Não, por quais motivos?

III. Em outra questão, foi perguntado as(aos) alunas(os), qual seria a primeira decisão que iriam tomar ao concluir o EM. A resposta da maioria foi que iriam prestar vestibular, seguindo dos que além de prestar vestibular iriam continuar a trabalhar. Como você vê o fato da maioria querer ingressar numa universidade?

Para você, essa aluna(o) concluinte do EM da escola na qual você trabalha está preparado para ingressar no mercado de trabalho ou na universidade?

Se **Sim**, em quais aspectos?

Se **Não**, a que você atribui essa falta de preparo?

IV. A maioria dos jovens se mostrou satisfeita com seus professores, eles os avaliaram positivamente nas questões que dizem respeito a: conhecimento que vocês têm das matérias e a maneira de ensiná-los, a dedicação em preparar as aulas e em atendê-los, entre outros. Mas, em outra questão, ele foi solicitado a manifestar qual carreira gostaria de seguir, e o que nos chamou à atenção, é que apenas 3,63% (somando os gêneros masculino e feminino) desejam seguir a carreira de docente.

A que você atribui esse desinteresse pela carreira docente?

V. Você gostaria de acrescentar algo? Você considera que a minha pesquisa é importante? Ou eu deveria investigar outras questões?