

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RAFAEL GOMES PINHEIRO

**OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS JOVENS CONCLUINTES DO
ENSINO MÉDIO DE UMA PEQUENA CIDADE DO SUL DO ESTADO DE GOIÁS**

GOIÂNIA

2017

RAFAEL GOMES PINHEIRO

**OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS JOVENS CONCLUINTES DO
ENSINO MÉDIO DE UMA PEQUENA CIDADE DO SUL DO ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade Educação da Universidade Federal de Goiás como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Mendonça Oliveira de Queiroz.

Linha de pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos.

Goiânia

2017

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

Pinheiro, Rafael Gomes

Os sentidos da escolarização para os jovens concluintes do ensino médio de uma pequena cidade do sul do estado de Goiás [manuscrito] / Rafael Gomes Pinheiro. - 2017.
160 f.

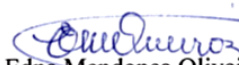
Orientador: Prof. Dr. Edna Mendonça Oliveira de Queiroz.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Cidade de Goiás, 2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.


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

1. Sentidos da escolarização. 2. Ensino médio. 3. Jovens estudantes. 4. Pequena cidade. I. Queiroz, Edna Mendonça Oliveira de, orient. II. Título.

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE RAFAEL GOMES PINHEIRO– Aos vinte e nove dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezessete (29/08/2017), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Prof.ª Dr.ª Edna Mendonça Oliveira de Queiroz**, orientadora, doutora em Educação pela UFG; **Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte**, doutor em Educação pela UFG e **Prof.ª Dr.ª Marília Gouvea de Miranda**, doutora em Educação pela PUC SP, para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS JOVENS CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO DE UMA PEQUENA CIDADE DO SUL DO ESTADO DE GOIÁS”**, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Rafael Gomes Pinheiro**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.ª Dr.ª Edna Mendonça Oliveira de Queiroz, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Sandra Valéria Limonta Rosa, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof.ª Dr.ª Edna Mendonça Oliveira de Queiroz
Presidente – PPGE/FE/UFG



Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte
Membro – PUC GO



Prof.ª Dr.ª Marília Gouvea de Miranda
Membro – PPGE/FE/UFG

Aos amigos de jornada,
ora presentes ora ocultos,
que tanto se dedicam.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Lícia Moreira e Joaquim Gomes Pinheiro, pelo apoio incondicional à
minha escolarização.

À Prof.^a Dr.^a Edna Mendonça Oliveira de Queiroz, por todo o conhecimento compartilhado,
por todas as orientações acadêmicas e fraternais, bem como pela dedicação.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Goiás e aos Professores do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia, Educação e Cultura,
pela dedicação, pelos conhecimentos compartilhados e pelo exercício exemplar da docência.

Ao Prof. Aldimar e à Prof.^a Marília, pela disponibilidade em participar da banca e pelas
significativas orientações para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos aqueles que contribuíram com a minha formação escolar na Escola Municipal José
Amâncio de Souza Pinto, no Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça e na Faculdade
de Letras da Universidade Federal de Goiás, escolas públicas onde se inscreve minha
trajetória escolar.

Aos meus familiares, pela atenção, confiança e dedicação nos momentos difíceis.

Aos meus amigos de caminhada, Ana Paula, Carmem Júlia e Túlio, pelas muitas horas de
estudos compartilhadas e pela motivação durante a conclusão deste trabalho.

Aos meus amigos da Escola Municipal Santo Antônio, com quem trabalhei durante oito anos
e onde eu trabalhava quando iniciei o mestrado, pela paciência, pelas conversas acalentadoras
e pela paciência com um jovem professor.

Aos meus amigos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus
Morrinhos, onde trabalhava enquanto encerrava o mestrado, pela compreensão e colaboração
com o processo de formação acadêmica concomitante com as atividades de trabalho.

Aos jovens de Água Limpa, à diretora, aos coordenadores, aos professores, às meninas da
limpeza e da merenda do Colégio Estadual Bernardino Guimarães, pela disponibilidade e
recepção fraternal.

E a todos os amigos que de perto e de longe compreenderam a minha necessidade de estudar,
contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa e se dedicaram para que este trabalho
acontecesse.

Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire (1984)

RESUMO

PINHEIRO, Rafael Gomes. **Os sentidos da escolarização para os jovens concluintes do ensino médio de uma pequena cidade do sul do estado de Goiás**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

Inserido na linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos, este estudo possui como temática a relação entre jovens e processos de escolarização. Pesquisadores têm apontado a necessidade de se realizar estudos com jovens de pequenas cidades, uma vez que, sob a ótica urbana das grandes cidades, esses sujeitos constituem-se de forma diferente dos que residem distantes desses centros. Argumentam que a ênfase da pesquisa sobre a vida de jovens urbanos pode comprometer a compreensão sobre a totalidade dos jovens brasileiros. Assim, o objetivo deste estudo foi apreender os sentidos da escolarização para os jovens concluintes do Ensino Médio de uma pequena cidade do interior do estado de Goiás. Parte-se do princípio de que as condições históricas, sociais e econômicas, entre outras, podem interferir nos sentidos atribuídos à juventude e à sua relação com as instâncias sociais como a escola. Para tanto, a pesquisa desenvolvida foi de natureza empírica qualitativa, utilizando-se dos procedimentos de observação, questionário e produção de texto junto a trinta e três jovens estudantes do terceiro ano do Colégio Estadual Bernardino Guimarães, único colégio de Ensino Médio do município de Água Limpa (GO). Essa instituição se mostrou permeada por políticas, programas e projetos que, aquém de suas promessas de melhoria da qualidade da educação, atendem às exigências de organismos internacionais, pautando-se por princípios que têm como consequência a vinculação direta da escola ao mundo do trabalho e, como objetivo principal, o desempenho dos jovens estudantes nos sistemas de avaliação em larga escala. O contexto de vida dos jovens estudantes foi considerado *rurbano*, tendo em vista as características da localidade. Os limites do município, no entanto, não se mostraram como uma barreira para que esses jovens construíssem expectativas futuras para além de sua cidade, em especial por estarem conectados às diferentes mídias comunicativas. Os sentidos atribuídos pelos jovens à escolarização estavam relacionados, em especial: i) à escola como espaço de sociabilidade; ii) às dificuldades enfrentadas pelos jovens para concluir a educação básica; e iii) à valorização da escola como possibilidade de ascensão social.

Palavras-chave: Sentidos da escolarização. Ensino Médio. Jovens estudantes. Pequena cidade.

ABSTRACT

PINHEIRO, Rafael Gomes. **The meanings of schooling for young high school graduates in a town in South of the countryside of Goiás.** 2017. 160 f. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2017.

Inserted in the line of research *Principles on Educational Processes*, this study has as its theme the relationship between young people and schooling processes. Researchers have pointed out the need to carry out studies with young people from towns, since, from the urban perspective of large cities, these subjects are different from those that live far from these centers. It is argued that the emphasis of the research on the lives of urban youth can compromise the understanding of the totality of young Brazilians. The purpose of this study was to apprehend the meanings of schooling for the young high school graduates of a town in the countryside of the state of Goiás. It is assumed that historical, social and economic conditions, among others, may interfere in the senses attributed to the youth and their relationship with social groups, such as the school. For that purpose, the research developed had an empirical qualitative approach, using the procedures of observation, questionnaire and text production alongside thirty-three young students of the third year of Colégio Estadual Bernardino Guimarães, a public high school and the only in the town of Água Limpa (GO). The high school has been permeated by policies, programs and projects, that below to its promises to improve the quality of education, meet the requirements of international organizations, guided by principles that have as a consequence the direct link of the school to the world of work and, as a main objective, the performance of young students in large-scale evaluation systems. The life context of the young students was considered to be *rurban*, considering the characteristics of the locality. The town limits, however, did not appear as a barrier for these young people to build future expectations beyond their town, especially because they are connected to diverse communicative media. It was observed that the meanings attributed by young people to schooling were related, in particular: i) to the school as a space of sociability; (ii) to the difficulties faced by young people in completing basic education; and iii) to the valuation of the school as a possibility of upward mobility.

Keywords: Meanings of schooling. High school. Young students; town.

RÉSUMÉ

PINHEIRO, Rafael Gomes. **Les significations de la scolarisation pour les jeunes lycéens d'une petite ville dans le sud de l'état de Goiás**. 2017. 160 f. Mémoire (Master en Éducation) – Faculté d'éducation, Université Fédérale de Goiás, Goiânia, 2017.

L'objectif de cette étude était l'appréhension des significations de la scolarisation pour les jeunes d'une petite ville de l'état de Goiás, qui étaient sur le point de finir leurs études secondaires. Pour ce faire, on s'est fondé sur les préceptes de la recherche empirique qualitative et on s'est servi de procédures d'observation, de questionnaires et de productions textuelles auprès de trente-trois jeunes étudiants de la troisième année de lycée (*ensino médio*) du *Colégio Estadual Bernardino Guimarães*, le seul établissement scolaire offrant les études secondaires aux jeunes de la commune d'Água Limpa, dans l'état de Goiás. On part du principe que les conditions historiques, sociales et économiques, entre autres, peuvent influencer les significations attribuées à la jeunesse et à son rapport avec les instances sociales, comme l'école. Cette étude s'insère donc dans les « Fondements des Processus Éducatifs » et se saisit de la relation entre les jeunes et les processus de scolarisation. Des chercheurs ont relevé la nécessité de la réalisation d'études avec des jeunes habitant des petites villes parce que, dans l'optique urbaine des grandes villes, ces sujets se constituent d'une façon différente de ceux qui résident loin de ces centres. D'après eux, l'accent mis par les recherches sur la vie des jeunes urbains peut compromettre la compréhension sur la totalité des jeunes brésiliens. L'établissement scolaire étudié s'est avéré pénétré de politiques, programmes et projets éducatifs qui, quoiqu'en deçà de ses promesses d'amélioration de la qualité de l'éducation, répondent aux exigences des organisations internationales, en se guidant sur des principes qui impliquent une relation plus étroite avec le monde du travail et une prise en charge de la responsabilité sur la performance des jeunes étudiants dans les systèmes d'évaluation à grande échelle. On a considéré que le contexte de vie des étudiants était « rural », étant données les caractéristiques de l'endroit. Pourtant, il apparaît que les limites de la commune n'empêchent pas que les étudiants veuillent franchir les barrières, d'autant plus qu'ils sont connectés à plusieurs types de moyens de communication. On a pu constater que les significations attribuées à la scolarisation par ces jeunes étaient en rapport direct avec: a) l'école en tant qu'espace de sociabilité; b) les difficultés auxquelles sont confrontés ceux qui veulent finir leurs études; et c) la valorisation de l'école en tant que moyen d'ascension sociale.

Mots-clés: Sens de la scolarisation. Lycée. Jeunes étudiants. Petite ville.

RESUMEN

PINHEIRO, Rafael Gomes. **Los sentidos de la escolarización para los jóvenes concluyentes de la Enseñanza Media de una pequeña ciudad del sul del estado de Goiás.** 2017. 160 f. Disertación (Máster en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

Inserido en la línea de pesquisa Fundamentos de los Procesos Educativos, este estudio posee como temática la relación entre los jóvenes y los procesos de escolarización. Investigadores han apuntado la necesidad de realizarse estudios con jóvenes de pequeñas ciudades, una vez que, bajo la óptica urbana de las grandes ciudades, esos sujetos se constituyen de manera distinta a los que viven lejos de esos centros. Argumentan que el énfasis de la pesquisa sobre la vida de los jóvenes urbanos puede comprometer la comprensión sobre la totalidad de los jóvenes brasileños. Así, el objetivo de este estudio fue aprehender los sentidos de la escolarización para los jóvenes concluyentes de la Enseñanza Media de una pequeña ciudad del interior del estado de Goiás. Se parte del principio de que las condiciones históricas, sociales y económicas, entre otras, pueden interferir en los sentidos atribuidos a la juventud y a su relación con las instancias sociales como la escuela. Para tanto, la pesquisa desarrollada fue de naturaleza empírica cualitativa, utilizándose de los procedimientos de observación, cuestionario y producción de texto junto a los treinta y tres jóvenes estudiantes del tercer año del Colégio Estadual Bernardino Guimarães, única escuela de Enseñanza Media del municipio de Água Limpa (GO). Esa institución se mostró permeada por políticas, programas y proyectos que, antes de sus promesas de mejorías de la calidad de la educación, atienden a las exigencias de organismos internacionales, basándose por principios que tienen como consecuencia la vinculación directa de la escuela al mundo del trabajo y, como objetivo principal, el desempeño de los jóvenes estudiantes en los sistemas de evaluación a gran escala. El contexto de vida de los jóvenes estudiantes fue considerado *rurbano*, llevando en cuenta las características de la localidad. Los límites del municipio, sin embargo, no se mostraron como un obstáculo para que esos jóvenes construyesen expectativas futuras más allá de su ciudad, en especial por estarse conectados a los distintos medios comunicativos. Los sentidos atribuidos por los jóvenes a la escolarización estaban relacionados, en especial: i) la escuela como espacio de sociabilidad; ii) las dificultades enfrentadas por los jóvenes para que se concluya la educación básica; y iii) la valoración de la escuela como posibilidad de ascensión social.

Palabras clave: Sentidos de la escolarización. Enseñanza Media. Jóvenes estudiantes. Pequeña ciudad.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Taxa de atendimento de jovens de 15 a 17 anos – Brasil – 2001-2015 (em %)	136
Gráfico 2 –	Taxa líquida de matrícula no Ensino Médio – Brasil – 2001-2015 (em %)	136
Gráfico 3 –	Comparação entre a população de Água Limpa e municípios vizinhos	137
Gráfico 4 –	Quantidade de jovens que trabalham por turno	137
Gráfico 5 –	Salário mensal dos jovens que trabalham	138
Gráfico 6 –	Escolaridade dos pais e familiares	138
Gráfico 7 –	Renda familiar	139
Gráfico 8 –	Percentual de jovens que frequentam a escola, por grupos de idade – Brasil – 2005/2015	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Disciplinas ofertadas aos terceiros anos do Ensino Médio	82
Quadro 2 –	Problemas enfrentados pela escola	86
Quadro 3 –	Profissão dos pais e familiares	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Jovens de 15 a 17 anos por etapa de ensino em que estão matriculados ou que estão fora da escola – 2015	140
Tabela 2 –	Composição dos núcleos familiares	140
Tabela 3 –	Escolaridade média da população de 18 a 29 anos – Brasil e regiões – 2001-2015 – em anos de estudo	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BA	Bahia
BM	Banco Mundial
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CD	Censo Demográfico
CE	Censo Escolar
CEBG	Colégio Estadual Bernardino Guimarães
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CG	Circuito de Gestão
CIC	Campos de Integração Curriculares
Conjuve	Conselho Nacional de Juventude
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DF	Distrito Federal
EM	Ensino Médio
EMAGP	Escola Municipal Artur Gonçalves do Prado
GO	Estado de Goiás
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJ	Estatuto da Juventude
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Unicef	Fundação das Nações Unidas para a Infância
FMI	Fundo Monetário Internacional
Ideb*	Ideb Estrela
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF Goiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Km	Quilômetros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
OIJ	Organismo Internacional da Juventude
ONU	Organização das Nações Unidas
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
OMC	Organização Mundial do Comércio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais

PB	Prova Brasil
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDCA	<i>Plan, Do, Check, Act</i>
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
Reuni	Planos de Reestruturação das Universidades Federais
PB	Prova Brasil
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PME	Programa Mais Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
ProEscola	Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola
ProUni	Programa Universidade para Todos
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRC	Proposta de Redesenho Curricular
RS	Rio Grande do Sul
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saego	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
Seduc-GO	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SP	São Paulo
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE NO BRASIL: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E DESAFIOS	25
1.1 Educação e Ensino Médio como campo de disputas	25
1.1.1 Ensino Médio e mundo do trabalho: as demandas da produção flexível	29
1.1.2 Projetos e programas destinados ao Ensino Médio e sistemas de avaliação educacional	38
1.1.3 Enfrentamentos e dilemas do Ensino Médio	45
1.2 Juventude: elementos conceituais e socioculturais de sua constituição	47
1.2.1 Tratamento social e político da juventude	56
CAPÍTULO 2 – OS JOVENS ESTUDANTES E SEU CONTEXTO DE VIDA ..	61
2.1 O mundo “rurbano” dos jovens de Água Limpa	61
2.2 O Colégio Estadual Bernardino Guimarães: a realidade escolar	68
2.3 Quem são os jovens participantes da pesquisa	73
2.4 O Ensino Médio na rotina do Colégio Estadual Bernardino Guimarães: programas e projetos desenvolvidos	81
CAPÍTULO 3 – OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS JOVENS CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO	93
3.1 A escola como espaço de sociabilidade	94
3.2 A escolarização como um desafio	104
3.3 A escolarização como condição para realização dos planos futuros	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	135

APÊNDICE A – GRÁFICOS	136
APÊNDICE B – TABELAS	140
APÊNDICE C – QUADROS	141
APÊNDICE D – TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PALESTRA “UM SONHO OU UMA REALIDADE”	142
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES REALIZADAS	144
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO APLICADO	145
APÊNDICE G – PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO	157
ANEXOS	158
ANEXO A - FOLDER SAEGO	159
ANEXO B – BOLETIM DA FAMÍLIA	160

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a maior visibilidade da juventude no Brasil tem permitido apreender os modos de viver a juventude e entender os processos de mudança nas relações entre os jovens e as instituições que tradicionalmente são responsáveis por sua socialização, entre elas a escola. Esse contexto tem instigado pesquisadores que se interessam por compreender e discutir, em seus estudos, diferentes experiências que caracterizam a relação entre a juventude e a instituição escolar, definidas a partir das condições de vida do jovem e do seu processo de escolarização (ALVES, 2013; DAYRELL et al., 2009; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; PEREGRINO, 2011). Esses estudos, realizados por diferentes concepções teórico-metodológicas, têm buscado compreender essa temática em relação ao conjunto de determinações que produzem a vida da juventude, como a situação socioeconômica e cultural dos jovens, sua moradia, suas relações familiares, suas trajetórias escolares, sua inserção no trabalho, sua sociabilidade, opiniões e expectativas, entre outros, bem como as condições que envolvem a educação escolar.

Considerando esses estudos, esta pesquisa entende que a análise da relação estabelecida entre os jovens e a escola, em meio às transformações do mundo contemporâneo, contribui para a compreensão dos processos educativos que se desenvolvem no ensino médio. O interesse por investigar esses processos enseja apreender a contribuição que os campos científicos podem oferecer à educação nos seus estudos e pesquisas. Nesse sentido, Saviani (1990) alerta que, ao se tomar como objeto de estudo uma questão educacional, as demais áreas de conhecimento, nos seus aspectos teóricos e metodológicos, concorrem para elucidar o tema, porém, assinala a importância de se retornar à questão educativa para garantir a sua especificidade, não incorrendo em distorções da realidade educacional. Como afirma Saviani (1990, p. 5), “cumprir restabelecer o primado do problema, recolocando a educação no centro de nossas cogitações, isto é, como ponto de partida e como ponto de chegada das teorizações e práticas pedagógicas”.

No entanto, importa também lançar mão das análises de Sposito (2003), que, valendo-se de Antônio Candido para pensar sobre a relação entre escola e sociedade, considera que as práticas observadas no interior da escola não apenas reproduzem a sociedade, mas também recriam dimensões da vida social. Assim, as interações observadas no interior da escola não são decorrentes apenas dos processos definidos internamente, como tampouco são meras reproduções de grupos sociais externos à instituição escolar. Do mesmo modo, a educação também não pode ser apreendida como um ato unilateral de uma geração adulta sobre a geração

jovem; ao contrário, há uma tensão entre ambas, que se manifesta também no interior da escola (SPOSITO, 2003).

Tomando por base essas considerações, analisar as relações estabelecidas entre os jovens e a escola pressupõe entender que ambos tanto reproduzem a sociedade quanto a constituem. Nesse sentido, a escola emana como uma instância socializadora que opera como mediadora entre os jovens e a sociedade e, ao mesmo tempo, é constituinte dessa sociedade.

Sob essa perspectiva, a escola não é vista como uma instituição separada da sociedade, como se lhe coubesse apenas cumprir programas e projetos seguindo orientações de uma rede de ensino. A escola, enquanto instituição social responsável pelo ensino-aprendizagem de conhecimentos produzidos científica, social e historicamente pela humanidade, possui o potencial de não apenas transmitir esses saberes, como se os estudantes fossem meros espectadores nesse ambiente, mas também proporcionar o ensino-aprendizagem de maneira que os sujeitos envolvidos nesse processo o compreendam e aos conteúdos como partes integrantes da realidade vivida.

Assim, como parte constitutiva da realidade social, demonstra Duarte (1999)¹ que a escola possui como potencialidade emancipar intelectualmente os jovens que a frequentam, uma vez que ela influencia na forma como os sujeitos enxergam e compreendem o mundo do qual fazem parte. Assim, a escola é responsável por capacitar técnica e intelectualmente os jovens para que tenham maior consciência tanto dos processos escolares quanto dos processos sociais vivenciados dentro e fora de seus muros.

Aquém dessa potencialidade, mudanças ocorridas na educação brasileira têm proporcionando avanços quanto à qualidade da educação, no entanto, ainda há um caminho longo a ser percorrido a fim de alcançar mudanças significativas em relação à educação nacional. Considerando o contexto educacional atual foi, em especial, a partir da década de 1990, no Brasil, que os marcos sociais, políticos e econômicos alteraram sobremaneira os processos escolares e reconfiguraram não apenas os anos iniciais da educação básica, mas significativamente o Ensino Médio (EM). Essa etapa da educação básica vem sendo (re)formulada continuamente, na perspectiva de responder às demandas da reestruturação produtiva, tendo sua oferta ampliada gradativamente. Desse modo, um maior número de jovens

¹ Em seu trabalho “A escola pública como espaço de mediação na recepção de programas televisivos”, Duarte (1999, p. 38-39) desenvolve o argumento de que a escola, “enquanto um dos espaços da sociedade civil, responsável pela construção ou manutenção de significados, compreende-se que, ao implementar a criticidade no fazer pedagógico, interfere também na maneira como os indivíduos recebem e utilizam os diversos textos e mensagens em seu cotidiano”.

ingressa nessa etapa da educação básica, porém, longe de alcançar resultados satisfatórios, o Ensino Médio tem se mostrado o nível de ensino que mais carece de atenção.

Em princípio, destinado aos adolescentes e jovens, essa etapa da escolarização não tem conseguido alcançar grande parte da juventude. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2015, disponibilizados no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017), o percentual de jovens entre 15 e 17 anos frequentando a escola, independentemente do nível de ensino, aumentou, chegando, em 2015, a 84,3% (ver Gráfico 1, Apêndice A), no entanto, apenas 56,4% estão matriculados no Ensino Médio. Há, ainda, 6,6% de jovens brasileiros que não estudam, mas já concluíram essa fase escolar, e 1.543.713 de jovens que não o concluíram e estão fora da escola, representando 14,6% dos jovens de 15 a 17 anos (ver Tabela 1, Apêndice B).

É importante considerar, ainda, a escolarização de jovens em diferentes faixas etárias. Veja-se que a conclusão do Ensino Médio para os que possuem 19 anos foi de 58,5%, implicando 41,5% de jovens que, a princípio, deveriam ter concluído a educação básica, entretanto, ainda não o fizeram. Considerando a população de 18 a 29, a situação se agrava, pois a escolaridade média registrada em 2015 foi de 10,1 anos de estudo, o que significa que grande parte da população jovem brasileira não concluiu esse nível de ensino (ver Tabela 3, Apêndice B). Outro dado significativo para elucidar a situação dos jovens em relação à educação básica é a porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que frequentam essa etapa: conforme demonstra publicação da Síntese de indicadores sociais de 2016, são cerca de 30,7% dos jovens brasileiros nessa faixa etária (ver Gráfico 8, Apêndice A). Por essas informações, é possível perceber que o Ensino Médio constitui, ainda hoje, um grande desafio frente à escolarização da população jovem brasileira. Assim sendo, a relação entre a juventude e o Ensino Médio mostra-se uma temática relevante e merecedora de atenção.

Alguns autores, como Sposito (2009) e León (2005), têm, também, chamado a atenção para a necessidade de se realizar pesquisas com jovens de pequenas e médias cidades para não se incorrer em compreensões equivocadas sobre a juventude brasileira, uma vez que os jovens, sob a ótica urbana das grandes cidades, constituem-se diferentemente dos jovens distantes desses centros (SPOSITO, 2009). Também nesse sentido, León (2005) ressalta as distintas condições vividas pelos jovens de pequenas cidades ou que residem em ambientes rurais, argumentando que elas interferem nos sentidos atribuídos à própria juventude.

A partir dessas considerações, emergiu o interesse em investigar os sentidos que os jovens concluintes do Ensino Médio de uma cidade de pequeno porte, distante de grandes

centros urbanos, com limitadas ofertas de estudo, de trabalho e de meios de locomoção, atribuem ao seu processo de escolarização. Trabalhar com os jovens concluintes da educação básica, alunos e alunas do terceiro ano, foi um recorte definido tendo em vista a situação de terminalidade em que eles se encontravam. Para tanto, definiu-se como questionamento norteador a seguinte pergunta: quais são os sentidos da escolarização para os jovens concluintes do Ensino Médio de uma pequena cidade do interior goiano?

O desafio de se apreender os sentidos da escolarização dos jovens estudantes supõe entender que a complexidade da vida escolar envolve aspectos amplos da vida social e particularidades que se expressam no cotidiano das relações dos sujeitos. As condições que organizam e estruturam a vida social o fazem segundo certos critérios que permitem articular, na ação humana, sentidos que se referenciam a esferas sociais distintas. Essas condições, que partem da objetividade para compor os elementos subjetivos, não podem prescindir, para sua análise, das mediações que constituem as relações, no caso, dos jovens com a escola (OLIVEIRA, 1998).

As análises de Weber (1982) contribuem para a questão quando afirma que, ao explicar um fenômeno social, um conjunto de fatores permite dar sentido, na perspectiva dos significados e valores, à realidade particular que deve ser sempre referida a outros sujeitos, entendendo que o sentido compõe a ação social. No entanto, para além dessa compreensão, entende-se que a apreensão que se tem sobre os sentidos dos jovens a respeito da sua escolarização não deve prescindir da análise histórica da totalidade social em seu movimento contraditório, implicando a investigação dos nexos constitutivos da vida escolar. Para a realização deste estudo, foram definidos objetivos específicos que ajudaram a analisar e a compreender os sentidos atribuídos à escolarização por esses jovens, como: apreender as condições sociais e históricas de vida e de escolarização desses jovens; conhecer o que pensam sobre a sua escola e sua formação escolar; verificar o modo como se dá a formação dos jovens no Ensino Médio, especificamente no contexto de uma pequena cidade do interior; e analisar os diferentes sentidos que atribuem à escola.

A investigação proposta foi de natureza empírica qualitativa e buscou apreender os nexos existentes entre os elementos que compõem a realidade observada, a fim de melhor compreender a escolarização segundo os jovens que participaram desta investigação. A revisão bibliográfica, iniciada desde a elaboração do projeto, acompanhou todas as etapas da pesquisa. Buscou-se, então, conhecer o ponto de vista dos jovens e, como afirma Oliveira (1998, p. 24), propor “um entendimento que supere as aparências e penetre nas entranhas dos reais interesses

em jogo, nas ações dos sujeitos interlocutores”. Este trabalho, então, teve como propósito desvendar a realidade constitutiva do processo formativo de jovens em condições sociais específicas, contemplando o antagonismo social imbricado aos processos que historicamente se desenvolvem.

Também se procurou descobrir, no particular, o novo, elaborando uma análise que interprete o contexto, que se aprofunde na realidade de forma mais completa possível, realizada a partir de variadas fontes de informação. Isso permitiu “representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-21).

A seleção da cidade para o desenvolvimento da pesquisa empírica partiu do argumento de Veiga (2003), para quem o Brasil é menos urbano do que se imagina. O autor atenta para a superação da dicotomia rural-urbano, no entanto, entende que a quantidade de habitantes merece atenção quanto à consideração de um povoado, vilarejo, vila, dentre outras pequenas aglomerações como “cidades”. Os critérios adotados para a escolha da cidade foram a quantidade reduzida de habitantes, o distanciamento de grandes cidades e a reduzida oferta educacional, em especial no Ensino Médio. Esses critérios foram pensados a fim de selecionar municípios que apresentassem características distintas das grandes cidades e das regiões metropolitanas e que viabilizassem a realização da pesquisa tendo em vista as condições do pesquisador.²

O município selecionado para a realização desta pesquisa, Água Limpa, está situado a cerca de 190 km de Goiânia e possui uma população estimada, em 2015, de 1.990 habitantes. Nesse município existe apenas uma escola de Ensino Médio, o Colégio Estadual Bernardino Guimarães (CEBG), que é uma escola pública. O *locus* para o desenvolvimento dos procedimentos empíricos foi esse único colégio estadual da cidade, tomando-se como participantes da pesquisa os jovens concluintes do terceiro ano do Ensino Médio dessa escola no ano de 2016, totalizando trinta e três jovens estudantes, sendo treze alunos do terceiro ano matutino, contemplando a totalidade de alunos que frequentavam esse turno; e vinte do noturno. Todos os alunos das duas turmas de concluintes do ensino médio que frequentavam as aulas aceitaram participar da pesquisa, demonstraram respeito pelo processo e se mostraram à

² Tendo em vista a condição de uma pesquisa que contava com recursos apenas do pesquisador, foi preciso escolher um município próximo à cidade onde residia. Dessa forma, tendo os critérios definidos, foram utilizadas as ferramentas *googlemaps* e o site *@cidades*, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para que um município nessas condições fosse selecionado, chegando-se à pequena cidade de Água Limpa. As informações sobre esse município receberão atenção especial no capítulo 2.

vontade ao responderem aos questionários e produzirem os textos. Dentre os alunos do noturno, três alunos não participaram da pesquisa porque, mesmo estando matriculados, não frequentaram as aulas durante a realização da pesquisa

A coleta de dados foi realizada, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Goiás (UFG), durante os meses de outubro, novembro e início do mês de dezembro de 2016. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa documental junto à secretaria da escola, quando foram solicitados registros escolares que permitiram identificar os estudantes matriculados no(s) terceiro(s) ano(s), o ano de nascimento, o local do nascimento e o histórico escolar. Posteriormente, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),³ procedeu-se às observações, que possibilitaram a produção de um diário de campo, à aplicação de um questionário e à produção de um texto junto aos alunos concluintes do Ensino Médio da escola selecionada. Durante o contato com os estudantes, foi informado que sua participação na pesquisa era optativa, podendo inclusive desistirem a qualquer momento, conforme consta no termo de consentimento elaborado mediante as orientações do CEP da UFG, tendo como base a Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016.

Durante as observações (ver roteiro no Apêndice D), receberam atenção tanto aspectos relacionados ao funcionamento da escola quanto o comportamento dos estudantes dos terceiros anos do Ensino Médio da escola. Para observar, o pesquisador frequentou a escola selecionada em média três vezes por semana, durante diferentes horários e turnos, e circulou por seus ambientes a fim de encontrar lugares que lhe favorecessem enxergar e escutar os alunos dos terceiros anos nos distintos momentos escolares. As notas escritas foram registradas imediatamente para facilitar a posterior confecção do diário de campo. A retirada de campo aconteceu após a realização das avaliações do quarto bimestre e do evento de formatura, quando se entendeu que, respeitando os objetivos traçados inicialmente, as observações realizadas possibilitavam o aprofundamento sobre os objetivos (BAILEY apud VIANNA, 2007).

Segundo a classificação de Flick (apud VIANNA, 2007), a observação realizada foi aberta, pois os jovens sabiam que estavam sendo observados quanto à relação que estabeleciam com a escola; não participante, visto que o observador não se tornou parte ativa no processo observado; não sistemática, uma vez que, apesar da proposição de um roteiro básico, houve

³ Além do TCLE dos menores de idade, dos pais e dos jovens acima de dezoito anos, também foi solicitado que todos assinassem, mediante livre vontade, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Publicação de Texto e Cessão de Direitos Autorais, para que os textos produzidos pudessem ser utilizados tanto na dissertação quanto em possíveis outros textos decorrentes desta pesquisa.

uma flexibilidade e uma responsividade aos processos observados; e *in natura*, tendo em vista que foi realizada na própria escola frequentada pelos jovens.

No final do mês de novembro foi aplicado, nas salas de aula, o questionário⁴ (ver Apêndice E), com questões abertas e fechadas, de resposta única e de múltipla escolha, que possibilitou conhecer o perfil social e econômico dos jovens e aspectos relacionados à sua sociabilidade e expectativas futuras. No questionário foram abordados os seguintes temas: dados pessoais, formato familiar, escolarização pessoal, escolarização familiar, trabalho, socialização, lazer e perspectivas para o futuro.

A produção de texto⁵ foi aplicada na semana seguinte à aplicação do questionário. O uso desse procedimento metodológico pressupõe que o texto expresse modos de pensar dos sujeitos. Segundo Bakhtin (1997), todo enunciado está permeado por outros enunciados, por diferentes vozes que se manifestaram nos enunciados expressos pelos jovens, seja pela alteridade ou pela assimilação, seja consciente ou espontâneo. Dessa forma, todo enunciado foi compreendido como constituído por outros enunciados que, de maneira igual, se constituem ao se refutarem, completarem, confirmarem ou negarem uns aos outros. Assim, todo enunciado é constituído social e historicamente e, portanto, possui um caráter recíproco em meio às lembranças, ecos e marcas de tantos outros enunciados presentes no amplo interior da comunicação verbal.

A aplicação do procedimento, também nas salas de aula, em momento autorizado pelos professores, contemplou a temática sobre o sentido da escola para os jovens. Para tanto, os alunos receberam, no início da aula, a proposta de produção do texto (ver Apêndice F). O pesquisador a apresentou e falou sobre como a produção do texto seria utilizada na pesquisa. Explicou, ainda, que a leitura dos textos não teria o propósito de avaliar a escrita, mas apenas o conteúdo que os estudantes discutissem sobre os sentidos de sua escolarização. Em seguida, os estudantes receberam uma cópia dessa proposta e duas folhas em branco pautadas. Foi realizada

⁴ O questionário foi formulado e sistematizado utilizando-se a ferramenta gratuita oferecida pelo site Google (Internet), especificamente, a ferramenta “Formulários Google”.

⁵ O trabalho de Luiz Carlos Gil Esteves, Maria Fernanda Rezende Nunes e Miguel Farah Neto, coordenado por Miriam Abramovay (ESTEVES et al., 2005, p. 25), é um exemplo que ilustra significativamente como textos produzidos por jovens podem ser fonte para compreender a relação entre os jovens, a escola e seu processo de escolarização, além de contribuir para dar voz aos jovens, proporcionando seu aprendizado e um diálogo horizontal entre eles, os professores e os gestores. Esse trabalho, realizado a partir de textos produzidos por jovens estudantes de vários estados brasileiros, resultou no livro *Estar no papel, cartas dos jovens do ensino médio* (ESTEVES et al., 2005). Na ocasião, foi solicitado aos jovens que produzissem uma carta a partir da seguinte proposta: “Imagine que você tem um(a) amigo(a) que mora em outras cidades. Escreva a ele(a) contando como é a escola onde você estuda e como você gostaria que fosse”.

a leitura coletiva desta e, após, solicitou-se aos jovens que escrevessem o texto em sala, sem se preocuparem com a correção gramatical.

Todos os dados coletados foram organizados, tratados e tabulados segundo os objetivos da pesquisa. As observações foram sistematizadas a partir do diário de campo, organizando-se as informações de interesse para a compreensão da realidade escolar dos jovens estudantes pesquisados, conforme as rotinas escolares, as relações na escola e seu comportamento. Essas informações constituíram dados que, analisados, subsidiaram a reconstrução do contexto da realidade observada.

Os dados do questionário foram tabulados por meio de tabelas e gráficos gerados automaticamente pelo “Formulários Google”, o que favoreceu a visualização das informações, inclusive dos percentuais. Quanto ao procedimento de produção textual, os textos foram, inicialmente, despersonalizados, a fim de se garantir a confidencialidade das informações pessoais. A análise desse material foi realizada pela organização em temas (análise temática) e teve como ponto de partida os objetivos demarcados no projeto, obedecendo a um processo de organização dos elementos em eixos temáticos, que permitiram sistematizar a argumentação dos sujeitos e seu posicionamento diante da questão proposta.

Assim, a análise do conteúdo desses textos permitiu examinar o lugar da escola na vida desses jovens, partindo das representações expressas nos escritos e buscando nas entrelinhas elementos constituídos pelas experiências escolares já vividas e que se projetam para o futuro. Esse processo de análise possibilitou a construção de um quadro organizador, permitindo definir unidades de análise que foram tratadas, posteriormente, com base no cotejamento junto ao referencial teórico (FRANCO, 2012).

A organização dos dados da pesquisa e sua análise resultaram no relatório que aqui se apresenta. O primeiro capítulo é dedicado à compreensão da relação entre o ensino médio e a juventude. Para tanto, parte-se do histórico e do desenvolvimento das políticas educacionais relacionadas ao Ensino Médio, com ênfase nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e seus reflexos no campo educacional, em especial a formação escolar ofertada pela rede pública de ensino, situando os desafios enfrentados por esse nível de ensino na perspectiva de atender às demandas dos jovens de hoje.

No segundo capítulo, discutem-se os resultados iniciais da pesquisa realizada e apresenta-se o contexto de vida dos jovens estudantes, de sua cidade e de sua escola. Ainda, debate-se a respeito do funcionamento da escola, dos programas e dos projetos em funcionamento e apresentam-se os jovens e sua forma de viver em sua pequena cidade.

O capítulo três é dedicado aos sentidos que eles atribuem à escolarização. Nele, tomou-se para análise, em especial, as informações relativas aos textos produzidos, bem como as questões abertas dos questionários. Ao final, tecem-se algumas considerações finais em relação ao que foi observado, além de serem apontadas algumas questões que ainda carecem de investigações futuras.

CAPÍTULO 1

ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE NO BRASIL: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E DESAFIOS

No campo educacional, em especial no que se refere ao ensino médio, têm-se desenvolvido estudos e pesquisas que tratam dos contornos sociais, políticos e econômicos, vinculados aos processos estruturais que o embasam (FRIGOTTO, 2010a; KUENZER, 2007, 2009), como também que discutem os princípios educativos que ocorrem no âmbito da educação escolar (FRIGOTTO, 2012, 2013, 2015; NOSELLA, 2011), dentre outros. No entanto, poucos estudos se dedicam a tratar os sujeitos a quem esse ensino se destina: os jovens (DAYRELL, 2007). Desse modo, observa-se a necessidade de problematizar a escola de Ensino Médio e a juventude que dela faz parte, clarificando as concepções e os desafios próprios a esse nível de formação e refletindo sobre as relações que se estabelecem entre os jovens e a escola.

O objetivo da discussão que se desenvolve a seguir consiste em elucidar os processos implicados na relação entre os jovens e a escola, no propósito de alcançar a apreensão das contradições que se colocam nessa relação e possibilitar identificar as regularidades constitutivas desses processos que, ao final, permitam entender a realidade em seu conjunto. Inicia-se tratando sobre a educação escolar, mais especificamente a de Ensino Médio, para, posteriormente, passar-se à contribuição que os estudos sobre a juventude oferecem para se avançar na compreensão dos sentidos que os jovens atribuem ao seu processo de escolarização.

1.1 Educação e Ensino Médio como campo de disputas

A educação, assim como a escola, é fundamental no processo de afirmação das instituições e na construção de uma sociedade que busca a efetiva participação de todos na vida social. Contudo, no conjunto das relações engendradas social e historicamente na particularidade da produção capitalista, os processos educativos expressam o antagonismo e as contradições inerentes a essa sociedade. Frigotto (2013, s/p) analisa que “como a escola e os processos formativos não são apêndices da sociedade, mas parte constituída e constituinte dela, a desigualdade social se reflete na desigualdade educacional”.

A educação e a escola expressam, portanto, a lógica excludente constitutiva desse sistema e, sob uma perspectiva histórica, mostram-se como “campo de disputa hegemônica”, o

que quer dizer que as “concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social” (FRIGOTTO, 2010a, p. 27), hoje, são demarcadas por uma sociedade dividida em classes.

A educação é entendida, neste trabalho, em meio às “relações entre a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo de divisão do trabalho, produção e reprodução da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana” (FRIGOTTO, 2010a, p. 27-29). Pode-se depreender, nesse sentido, que a educação não é neutra. Ela se apresenta de diversas formas, com diferentes objetivos, para classes sociais distintas; isso porque ela existe também para formar “diferentes grupos sociais de trabalhadores”, para “habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (FRIGOTTO, 2010a, p. 27-29).

Frigotto (2010a) argumenta que, se para a classe trabalhadora a educação consiste em uma forma de apropriação de conhecimentos necessários para a luta e para a conquista de seus interesses, na perspectiva da formação humana emancipadora ela se subordina, contraditoriamente, como função social, às demandas da classe dominante, atendendo ao objetivo de produção e reprodução da força de trabalho. Em relação a esse segundo aspecto, Kuenzer (2007, p. 1154) discute que os mecanismos disciplinadores precisam se adequar e atender às necessidades da produção, formando tanto os trabalhadores quanto os seus dirigentes, uma vez que a continuidade do sistema de acumulação requer a correspondência entre as mudanças do sistema produtivo e as formas de reprodução da vida daqueles que vivem do salário, a fim de que “os comportamentos de todos os tipos de agentes político-econômicos mantenham o sistema funcionando”. É assim que os processos pedagógicos valorizam e disseminam modos de viver, de se comportar, de ter atitudes e valores necessariamente relacionados às relações de trabalho e às formas de organização desse trabalho.

A educação, especificamente a escolar, apresenta possibilidades formativas amplas que, na dinâmica das transformações estruturais no âmbito do processo histórico, vêm sendo redefinidas no sentido de atender às novas formas de sociabilidade do capital. Essa é a determinação imposta pelo funcionamento da sociedade moderna, na garantia de manter os seus interesses excludentes. No Brasil, a história mostra que, desde o período colonial até o republicano, a educação se voltou para a formação da elite, para a qual predominava o ensino humanístico e preparava para o exercício das atividades burocráticas e das profissões liberais. Nesse contexto, o trabalho manual era menosprezado, visto como atividade dos escravos, de pessoas inferiores.

Mudanças processadas em fins do século XIX, decorrentes de um lento processo de modernização do País, que contou com marcos importantes, como o fim da escravatura, em 1888, a instauração da República, em 1889, a imigração, o incremento à industrialização e a crescente urbanização, entre outros, promoveram também mudanças em relação à educação. Emerge, então, a preocupação com o analfabetismo e com o ensino secundário, questão que se torna importante para formar a população de um país que buscava inserir-se no projeto de nação moderna. A demanda por formação escolar por parte de todas as classes sociais, em especial pelos trabalhadores, organizados em movimentos grevistas, exigiu a expansão do sistema escolar brasileiro que, apenas após a década de 1930, se consolida com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, sob a responsabilidade de Francisco Campos.

O movimento renovador da educação, que desde a década de 1920 se mostrava mais atuante por meio das reformas realizadas nos estados, consegue êxito, em especial, após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO, 1984), quando a Constituição de 1934 fixou o Plano Nacional de Educação, estabelecendo o ensino primário obrigatório e gratuito, como também a definição do orçamento anual destinado à educação nacional. Escrito por Fernando de Azevedo e assinado por educadores e intelectuais de reconhecida atuação no cenário cultural do País,⁶ o Manifesto defendia a democratização da educação pública, leiga e gratuita. Nesse momento, buscavam se contrapor à educação tradicional por meio de um ideário que se orientava por princípios inovadores na educação – sendo a aprendizagem centrada na atividade e no interesse do aluno –, tendo como fundamentos os conhecimentos científicos da psicologia, da biologia e da sociologia, que valorizavam a individualidade e as aptidões das crianças e jovens.

Em 1937, Vargas suprimiu alguns avanços obtidos, como a desobrigação do Estado de manter e expandir o ensino público, e validou o dualismo no ensino secundário, ao estabelecer como finalidade do ensino profissional o atendimento à população menos favorecida. Essa dualidade foi reafirmada em 1942, com a Reforma Capanema e as Leis Orgânicas do Ensino, que organizaram o ensino propedêutico nos níveis primário e secundário, e o ensino profissional em normal, industrial, comercial e agrícola, que não davam acesso aos cursos superiores. Nas análises de Kuenzer (2007, p. 1157), essas mudanças representaram a negação dos conhecimentos gerais, das ciências e humanidades à formação dos trabalhadores, o que

⁶ Assinaram esse documento Fernando de Azevedo, Antônio de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, Manuel Bergstrom Lourenço Filho, Edgar Roquette Pinto, Noemy M. da Silveira, Cecilia Meirelles, Paschoal Lemme, entre outros.

significou a afirmação de um processo produtivo fragmentado, que não requisitava escolarização ampla, para atender à demanda da industrialização em crescimento, que se fortaleceu com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946.

O ensino secundário, por sua vez, começou a ser reorganizado em 1931, com o Decreto n. 19.890, e consolidou-se em 1942, com o Decreto-Lei n. 4.244. Esse decreto estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Secundário e dividiu esse nível de ensino em duas etapas: o ginásio, com quatro anos de duração, e o colegial, com três anos. Com essas normas, foram mantidos os exames de admissão e a seletividade que marcavam esse nível de ensino.

Nesse contexto, afirma Frigotto (2012) que, a partir da década de 1950, com a expansão da oferta de escolarização e a criação de outras modalidades de ensino, acentuou-se e evidenciou-se uma disputa pela educação entre as diferentes classes. A expansão do ensino secundário contou, em seu primeiro momento, com dois modelos distintos de educação, compreendidos como uma dualidade: o profissionalizante, destinado às massas, com terminalidade definida *a priori*; e o ensino propedêutico, com o objetivo de preparar para o ingresso no ensino superior.

Em 1961, com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961), definiu-se o acesso ao ensino superior a partir do secundário e do ensino profissional. Para Kuenzer (2007, p. 1156), “este desdobramento entre escolas propedêuticas e profissionais, cuja equivalência só foi ocorrer, de modo pleno, em 1961, respondia à racionalidade da divisão social e técnica do trabalho nos termos da organização taylorista/fordista, de natureza rígida”.⁷

Esse modelo taylorista/fordista estava baseado na organização, na hierarquização e na sistematização de modo a garantir uma produção em série de produtos no menor tempo possível. Para tanto, os trabalhadores ocupavam rigidamente seus postos de trabalho de maneira que cada um obtivesse a máxima especialização em sua tarefa. Organizado em forma de linha de montagem, cada operário não se deslocava de seu posto, ao contrário, os produtos se deslocavam de um a outro funcionário. Nesse processo, havia o monitoramento do tempo de produção a fim de que cada etapa fosse cumprida no menor tempo possível. Por fim, aos

⁷ Como informa Kuenzer (2007, p. 1176), foi “a Lei n. 4.024/61 que promulgou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu a articulação plena entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior”.

que se destacassem, eram oferecidos prêmios. Esse modelo de produção associa princípios baseados na organização e na sistematização.⁸

Sob essa perspectiva, pode-se observar a produção racionalizada, própria das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, que exigia uma formação que se caracterizou pela adequação à automação, requerendo-se limitada capacidade intelectual e criativa, o que justificou, conforme demonstra Kuenzer (2007, p. 1155), a “distribuição desigual dos conhecimentos científicos e práticos, contribuindo para manter a alienação, tanto da produção e do consumo, quanto da cultura e do poder”. De acordo com essa autora (2000, p. 16), o modelo econômico taylorista/fordista exigia um conhecimento baseado na memorização de conteúdos e na forma de fazer, por meio do estabelecimento de condutas e códigos éticos rigidamente definidos. Sob esse modelo, a formação humana era baseada na aquisição de modos de pensar e de fazer já definidos, respeitando o lugar definido no trabalho.

1.1.1 Ensino Médio e mundo do trabalho: as demandas da produção flexível

Mudanças ocorridas em relação ao padrão de acumulação capitalista, que acontecem a partir da década de 1970, passam a exigir uma nova dinâmica de acumulação. Segundo Antunes (1999), essas mudanças ocorrem em decorrência de fatores como as lutas sociais que aconteceram nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial, a diminuição na taxa de lucro em decorrência do aumento dos salários, enfraquecimento do padrão de acumulação que se sustentava no fordismo/taylorismo, o aumento da concentração de capitais tendo em vista a fusão entre empresas monopolistas e oligopolistas, além da crise do Bem-Estar Social ocorrida na Europa.

A fim de enfrentar essa crise, estabeleceu-se uma nova dinâmica de acumulação amparada no modelo toyotista. Baseado em uma produção que se organiza a partir de demandas, evitando o acúmulo de estoque, esse modelo está fundamentado no trabalho em que há uma

⁸ O modelo de produção taylorista/fordista fundamenta-se na proposta do engenheiro americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915) que desenvolveu sua teoria a partir das observações de trabalhadores na indústria. Sua proposta consistia em hierarquizar e sistematizar a organização dos operários a fim de cada um pudesse especializar-se em uma única atividade; também faz parte de sua proposta o monitoramento cronometrado dos trabalhadores e a premiação dos que mais se destacassem. Henry Ford (1863-1947) introduz a organização em linhas de montagem, em que os produtos, no caso o automóvel, desloca pela indústria enquanto os operários permanecem em seus postos. Nesse modelo de produção em série, os funcionários se especializam em uma atividade e as máquinas ditam o ritmo do trabalho. É dessa forma que o modelo taylorista/fordista torna possível a produção em massa de automóveis. No entanto, é importante ressaltar que essa forma de organização, sistematização e hierarquização não se restringiu à indústria automobilística, na verdade, também passou a servir como modelo para outros setores.

variedade de funções. Além disso, há a exigência de participação do trabalhador no processo de produção “flexível”, amparado em um conjunto de inovações técnicas e científicas com base na microeletrônica, na informação e na robótica. Promove-se o descentramento da produção por meio da terceirização dos processos, que resulta em mais fragmentação do trabalho em diferentes etapas. Desse modo, o trabalhador é envolvido em procedimentos que aparentemente o incluem nos processos decisórios relacionados à produção do seu trabalho, enquanto ocorre a intensificação dos níveis de exploração (ANTUNES, 2010).

A informatização do processo de trabalho promove uma interação entre quem trabalha e o novo maquinário. Altera-se, então, o sentido qualitativo do trabalho, que passa a exigir mais escolaridade e qualificação com a promessa de inserção no processo produtivo. Nas palavras de Kuenzer (2007, p. 11558), a educação passa a ser requerida para a formação de um sujeito que responda de forma satisfatória às demandas da produção e da vida social, adequando-se à precarização e à intensificação do trabalho.

Essa formação, também “flexível”, exige “competências” relacionadas a uma “sólida formação geral, e uma formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado”. Substituindo a rigidez pela fluidez e pelo movimento, o sujeito a ser constituído deve desenvolver sólida base de conhecimentos nas práticas sociais, nas “competências e habilidades”, que lhe possibilite aprender, ao longo da vida, a transitar pelo mundo do trabalho, enfrentando os desafios que lhe serão impostos.

Dessas mudanças, conforme demonstra Kuenzer (2007, p. 1159), emana a proposta de preparar o jovem estudante para “a vida”, desenvolvendo habilidades gerais e flexíveis, para que aprenda a se adaptar às instabilidades da sociedade contemporânea. Para a autora, aprender ao longo da vida passa a se constituir na “categoria central na pedagogia da acumulação flexível”.

Ao longo da história, o Ensino Médio resultou em uma formação que se instituiu a partir das reformas no âmbito da política educacional, sempre em busca de atender às demandas colocadas pelo mundo do trabalho, mantendo sua dualidade. Uma das mais expressivas na educação brasileira, a Lei n. 5.692/1971, instituída durante o período de ditadura militar, definiu a obrigatoriedade de iniciação para o trabalho em nível de primeiro grau e habilitação profissional em nível de segundo grau em todo o território nacional, estando em vigor até 1982. Pretendia-se que a implantação da formação profissional, como única forma de ensino no segundo grau, contivesse o acesso, cada vez maior, às universidades. Por se tratar de uma “política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau” que não

“correspondeu à lógica interna do sistema educacional”, dentre outros motivos, essa lei resultou em fracasso (CUNHA, 2014, p. 932).

Posteriormente, com a Constituição de 1988 em seus diversos dispositivos e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, incluindo o Ensino Médio à educação básica, promoveram-se mudanças que, ao final do século XX, contribuíram de maneira significativa para a universalização do Ensino Fundamental e a expansão da oferta de Ensino Médio no Brasil. No entanto, todo o processo que culminou com as regulamentações estabelecidas durante a década de 1990, que promoveram mudanças na educação em todos os níveis, se orientou pelo atendimento às diretrizes propostas pelos organismos internacionais.

Nesse contexto, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, da qual resultou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990), documento que o Brasil foi signatário dentre outros 155 países. Importante ressaltar que esse evento foi organizado e financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pela Fundação das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM).

Nesse documento, evidencia-se a relação entre economia e educação. Em seu preâmbulo, é indicado que problemas como “o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis”, dentre outros, têm como consequência dificuldades para atender as “necessidades básicas de aprendizagem” das populações pobres de tantos países (UNESCO, 1990, s/p).

Em vista dos problemas mundiais enfrentados, o texto da Declaração se mostra bastante otimista e deposita sob o novo século que estava por vir, o século XXI, grande esperança. Nesse sentido, explica que pensar e materializar a educação básica para todos, “pela primeira vez na história”, torna-se uma “meta viável”. Para tanto, são estabelecidos objetivos a serem cumpridos pelos países participantes ao longo dos anos seguintes (UNESCO, 1990, s/p).

Ganha destaque a necessidade de ampliação da educação básica a todas as camadas da população dos diferentes países. Destaca-se, ainda, a relação que se estabelece entre economia, local e, principalmente, mundial, e a educação. Além disso, fica evidente a interferência/participação de organismos internacionais nos planejamentos educacionais dos países signatários, resultando em uma subordinação dessas nações a órgãos como o Banco

Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Unesco. A educação brasileira, em especial a partir da década de 1990, se desenvolveu atendendo cada vez mais às exigências e orientações dos organismos internacionais.

Essa subordinação, no entanto, não é uma novidade da década de 1990. Na teoria do “capital humano”, largamente difundida na década de 1970 na América Latina, há explícita vinculação entre os objetivos educacionais e a economia. Schultz (1973), criador dessa teoria, coloca o homem como fonte de investimentos, indicando que melhoras promovidas na capacidade humana de produzir promoveriam, necessariamente, mais rendimentos. Para Frigotto (2010b), foram organismos internacionais como o BM, dentre outros, os responsáveis pelo surgimento de políticas baseadas nesse ideário, as quais eram moldadas por princípios como o da eficiência e da produtividade. Para tanto, requeriam uma educação instrumentalizada e voltada para o treinamento de recursos humanos.

A década de 1990, entretanto, se destaca por ser marcada pela expansão do Ensino Médio mediante a crescente universalização do Ensino Fundamental. Dentre as mudanças ocorridas nessa década, destaca-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada pela Lei n. 9.394, de 1996. De caráter minimalista, essa lei teve que passar por muitas modificações (RAMOS, 2005). Em relação ao texto aprovado, é importante considerar que, por um lado, o Ensino Médio tornou-se etapa obrigatória e passou a fazer parte da educação básica; por outro lado, ainda que o mundo do trabalho se mostrasse presente no texto, a profissionalização deixou de ser obrigatória e os cursos técnicos passaram a poder ser realizados concomitantemente ao Ensino Médio.

A separação entre ensino propedêutico e profissionalizante e o novo currículo estabelecido em 1998 (Resolução CNE/CEB n. 3, de 26 de junho de 1998) evidenciaram as novas necessidades engendradas pelo sistema econômico e pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A acumulação flexível fundamentou o currículo, que passou a procurar a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, de modo a desenvolver “habilidades e competências” necessárias àqueles que concluíssem o Ensino Médio. O novo currículo se voltou para a capacidade de os estudantes aprenderem a aprender. Para tanto, as metodologias orientadoras também se adequaram, passando a valorizar práticas que estimulassem os alunos a lidar com os processos e desafios impostos.

Não é ao acaso que as mudanças em relação à educação passaram a valorizar a habilidade de continuar aprendendo ao longo da vida, de desenvolver a capacidade de se adaptar e se aperfeiçoar e de se ter autonomia intelectual para resolver rapidamente as necessidades do dia a dia. Essas habilidades, elencadas no texto das diretrizes de 1998, foram inspiradas em documentos de organismos internacionais. O *Relatório Delors*, publicado no Brasil em 1998, sob o título de “Educação: um tesouro a descobrir”, é um desses documentos. Produzido entre os anos de 1993 e 1996, por solicitação da Unesco, destaca os desafios a serem enfrentados e aponta as habilidades essenciais a serem desenvolvidas para que as pessoas possam se inserir na sociedade do século XXI, em meio a novos problemas e tensões.

Um ponto importante, nesse documento, diz respeito à centralidade nas potencialidades dos indivíduos. Segundo esse relatório, para que o mundo se torne mais justo e igualitário, a educação tem “a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (UNESCO, 1998, p. 16). Se antes era tarefa da educação transmitir conhecimentos, no século XXI seu compromisso passa a ser a formação de valores e o desenvolvimento de talentos (UNESCO, 1998, p. 20).

Sob as orientações desse documento, os pilares da educação passam a ser: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Aos sistemas de ensino cabem articular os conhecimentos a esses quatro pilares definidos para a educação do século XXI. A partir dessas orientações, a Unesco indica necessárias mudanças nos currículos ofertados pelos sistemas de ensino, que devem estar a favor de se valorizar os “talentos” de cada um, minimizar o sentimento de exclusão e marginalização e afastar o insucesso escolar.

Evidencia-se, nesse documento, a flexibilidade dos sistemas de ensino para atender às necessidades particulares dos estudantes. Para tanto, o documento da UNESCO (1998, p. 139) enfatiza que os sistemas de educação “deveriam ser suficientemente flexíveis e respeitar as diferenças individuais, organizando módulos de estudos, lançando pontes entre os diversos setores de ensino” e oferecer oportunidades de retorno à educação formal depois de momentos dedicados às atividades profissionais. Ainda sobre a necessária flexibilidade dos sistemas de ensino, o texto indica a possibilidade de se “criar percursos mais suaves e flexíveis para os alunos que estiverem menos adaptados ao sistema escolar, mas que se revelam dotados para outros tipos de atividades”, o que supõe ritmos especiais de ensino e turmas reduzidas, dentre outras medidas que, em conjunto, caso não eliminem, pelo menos diminuam

“significativamente o abandono da escola e as saídas do sistema escolar sem qualificações” (UNESCO, 1998, p. 147).

Essas orientações foram incorporadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 2000 por meio de orientações como a interdisciplinaridade e a transversalidade. Os PCNEM enfatizam a interdisciplinaridade ao propor que a integração entre conhecimentos estaria a favor da construção de aprendizagens mais motivadoras, e a transversalidade, a fim de se ampliar ou mesmo complementar os currículos tradicionais. Nesse sentido, a participação dos alunos na escolha dos conteúdos a serem estudados, a relação desses com a comunidade e a utilidade dos saberes selecionados favoreceriam a construção de um novo currículo, que oferecesse preparação básica para o trabalho e o aprofundamento em disciplinas ou áreas diversificadas (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000).

Dez anos depois da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 26 de abril de 2000, foi realizado um balanço em relação às políticas educacionais desde o início dos anos noventa e traçados novos objetivos para serem alcançados até o ano de 2015, durante o Fórum Mundial de Dakar, sediado no Senegal. O documento produzido, denominado *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*, reafirmou o aprendizado ao longo da vida com a finalidade de que os estudantes aprendam “a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO, 2001, p. 8). Para tanto, as particularidades de cada pessoa foram também reafirmadas ao se indicar que não deve haver exclusão nem discriminação, “uma vez que o ritmo, o estilo, a linguagem e as circunstâncias da aprendizagem jamais serão uniformes, deve haver espaço para abordagens diversificadas, formais ou menos formais” (UNESCO, 2001, p. 15), constituindo-se em um marco para as políticas de inclusão.

Predomina, nessas orientações, o desenvolvimento das competências e habilidades exigidas pelas demandas do capital no século XXI. Não ao acaso esses documentos exigem novos percursos formativos para os jovens, em especial para os do Ensino Médio, que já se encontram inseridos no mundo do trabalho ou que logo estarão. Para Kuenzer (2005, p. 16), essas orientações fragilizam a formação intelectual que tem ênfase no conhecimento, uma vez que eles não são mais fins em si mesmo, mas meios para se aprender as habilidades e competências elencadas. Nesse sentido, diz essa autora que

Na pedagogia das competências, o ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios dos processos sociais e históricos de produção e apropriação dos conhecimentos, onde o que importa é aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-

los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais, as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvendo-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica. E tudo isso sob o discurso da valorização da escola como espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e a conviver, em substituição ao reles saber, e saber fazer! (KUENZER, 2005, p. 21).

A partir do que foi discutido, fica evidente que a educação brasileira, bem como as reformas educacionais efetivadas, são conduzidas, em grande medida, pelos interesses internacionais, representados por órgãos como o BM, o FMI e a OCDE, todos vinculados à economia mundial, com objetivos explícitos de natureza financeira. Por esse motivo, Moura (2016, p. 23) analisa que essas instituições

atuam na elaboração de políticas de ajustes e pacotes econômicos, que incluem os empréstimos e a imposição de condições, como é o caso de reformas em variados âmbitos e, também por esse motivo, exigem como condição para a redução de gastos e uma maior eficiência do sistema educacional. De igual forma, a aproximação do setor privado dos entes públicos, por meio de parcerias público-privadas (PPPS), ocorrem obedecendo aos mandos e desmandos desses organismos. (MOURA, 2016, p. 32).

É nesse contexto que, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001). Esse documento tinha, como uma de suas premissas, ampliar a oferta de educação em todos os níveis, dando especial atenção ao Ensino Médio, uma vez que ele foi elencado como “um poderoso fator de formação para a cidadania e qualificação profissional” (BRASIL, 2001, p. 27). Nesse sentido, foi atribuída, a essa etapa da educação básica, a responsabilidade de possibilitar a

aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva; autoaprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade; cooperação e respeito às individualidades. (BRASIL, 2001, p. 25).

Em meio ao PNE 2001-2011 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Por meio do Decreto-Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), foram

previstas metas e programas a fim de desenvolver a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação Profissional, a alfabetização e a diversidade.⁹

O PNE, compreendido sob essa perspectiva, passa a ser visto como uma política de governo, o que quer dizer que esse plano, nas análises de Dourado (2010, p. 681), assim como outras políticas educacionais brasileiras, é marcado pela “lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado”. Não por acaso, desde a sua proposição até a sua aprovação no Congresso Nacional, o texto do PNE passou por reiteradas modificações, com o objetivo de atender as demandas do governo daquele momento, desconsiderando as exigências sociais que se evidenciavam. Referindo-se ao PNE 2001-2011, argumenta Dourado (2010, p. 683) que

A aprovação do atual PNE foi resultado, portanto, da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso. O Governo FHC, por meio do Ministério da Educação, efetivou políticas e lógicas de gestão, visando implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades se constituíram, hegemonicamente, pela adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental, e pela efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação.

Nesse contexto, o PDE aparece como uma mera estratégia para o desenvolvimento de algumas metas estabelecidas nesse PNE. Sobre esse aspecto, é importante considerar as palavras de Saviani (2007, p. 1239), que assim analisa esse programa:

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.

Assim, como se pode observar nessas análises, ambas as propostas, tanto do PNE quanto do PDE, mostram-se como políticas de governo, distantes dos anseios da sociedade e a favor

⁹ Sobre o PDE, as informações aqui dispostas estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

dos interesses expressos pelos governos e pelos partidos envolvidos no processo de elaboração e aprovação dessas medidas. Não ao acaso, ao final do decênio desse primeiro PNE, Kuenzer (2010, p. 852) argumenta que esse plano se aproximou mais de um “rol de boas intenções do que um efetivo documento de planejamento a orientar as ações, a permitir o acompanhamento dos investimentos e a avaliação dos resultados”, mesmo porque o financiamento educacional esteve aquém do necessário para a efetivação das propostas nele expressas.

Ao final do primeiro decênio do PNE, Kuenzer (2010) aponta as demandas que emergiam ao novo decênio que estava por vir. Dessa forma, ainda que reconheça as contradições sociais e históricas que se expressam nas políticas, essa autora indicava possibilidades e exigências, em especial em relação ao Ensino Médio, como a necessidade de universalização dessa etapa da educação básica, a permanência e o êxito dos estudantes e a melhora da qualidade do ensino ofertado.

No entanto, o novo PNE 2014-2024 foi aprovado com um atraso de três anos, por meio da Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014 (BRASIL, 2014a). Nesse documento, o Ensino Médio ganha destaque na terceira meta, em que está expresso o seguinte texto: “Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”.

Conforme se mostrou na introdução, no ano de 2015, o percentual de jovens entre 15 e 17 anos frequentando a escola chegou a 84,3% (ver Gráfico 1, Apêndice A), havendo, ainda 1.543.713 jovens que não concluíram o Ensino Médio e estão fora da escola, 14,6% dos jovens de 15 a 17 anos (ver Tabela 1, Apêndice B), demonstrando que a universalização do ensino médio ainda está distante de ser alcançada. Outra dificuldade diz respeito às matrículas nessa etapa da educação básica correspondente à essa faixa etária, pois apenas 56,4% estavam matriculados no Ensino Médio em 2015.

Ao que parece, a realidade desse novo PNE se mostra aquém das expectativas e das possibilidades, conforme análise de autores como Kuenzer (2010) e Brandão (2011), que se preocuparam em elucidar caminhos para que esse plano se colocasse além de uma mera política de governo e efetivassem mudanças educacionais importantes e significativas para a sociedade brasileira. É importante considerar que as políticas educacionais propostas, assim como a escola, também se constituem em um contexto social e histórico determinados. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais expressam uma sociedade dividida e desigual, assim como seus limites e suas possibilidades, que resultam das condições sociais mais amplas, como as

formas de sociabilidade capitalista e seus modos de produção (DOURADO, 2010). Como se verá a seguir, os programas e projetos desenvolvidos nas escolas de maneira geral, e na escola onde se realizou a pesquisa, em específico, mostram-se pontuais e imediatistas, pouco contribuindo para com a qualidade da educação.

1.1.2 Projetos e programas destinados ao Ensino Médio e sistemas de avaliação educacional

Em meio às orientações internacionais e nacionais, durante a década de 1990, houve o início das avaliações em larga escala que serviram para a análise e elaboração de propostas educacionais, a partir das pontuações obtidas por alunos, escolas e redes, a fim de se melhorar o ensino nos diferentes níveis. Assim, foi nessa década que emanou a preocupação em mensurar a qualidade da educação por meio dessas avaliações em diferentes países, inclusive no Brasil (WERLE, 2011, p. 775). Reforça essa autora que a partir de 1995, sob o financiamento do BM e por meio da terceirização de operações técnicas,

as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas.

No Brasil, essas avaliações têm sido aplicadas, desde o ano de 1990, quando foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Sobre o histórico das avaliações em larga escala aplicadas em todo o País, afirma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017a) que até o ano de 1995 as avaliações aplicadas eram elaboradas de acordo com os currículos dos sistemas de ensino, abrangiam as disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação e eram aplicadas por amostragem às turmas de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental. Entre os anos de 1997 e 1999, passou-se a aplicar as avaliações aos alunos de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a do Ensino Médio. Desde 2001, as avaliações do Saeb passaram a contemplar apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Esse sistema de avaliações foi reestruturado, no ano de 2005, passando a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que se diferenciam em relação à sua abrangência: a Aneb continua sendo

amostral, já a Anresc, conhecida como Prova Brasil (PB), é aplicada em todas as turmas de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, contribuindo com dados para o censo escolar. Posteriormente, no ano de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a compor as avaliações do Saeb. De maneira a facilitar o acesso aos resultados obtidos pelos estudantes e pelas escolas, no ano de 2015 foi criada e disponibilizada a Plataforma de Devolutivas Pedagógicas, na qual se pode ter acesso às informações sobre o Saeb e aos dados obtidos a partir da aplicação das provas (INEP, 2017b).

Essas avaliações têm sido utilizadas para, segundo informações do Inep, indicar a qualidade da educação brasileira. Em especial, os dados obtidos pelo Saeb compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007. Para a composição de seus índices são utilizados, além dos resultados do Saeb, dados como o fluxo escolar, obtidos a partir do Censo Escolar (CE). Segundo *site* do Inep, o Ideb oferece resultados sintéticos e de fácil leitura sobre a qualidade da educação básica que, de acordo com o Inep, é importante para conduzir políticas públicas para a educação pública, além de ser utilizado como instrumento para acompanhamento das metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (INEP, 2017c).

Em relação ao Ensino Médio, além das avaliações do Saeb, na forma da Aneb, a qual é aplicada por amostragem às unidades da federação, existe também o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O Enem foi criado em 1998 e tinha como objetivo apenas avaliar o desempenho dos estudantes que concluíam a última etapa da educação básica. A partir de 2004, passou a ser utilizado também para selecionar os estudantes que ingressariam no Ensino Superior; para tanto, o Enem, em algumas instituições, substituiu os vestibulares e, em outras, passou a ser combinado com os processos seletivos próprios das universidades.

Para a elaboração das provas, é utilizada uma matriz de referência que possibilita a indicação de habilidades a serem avaliadas e a construção de escalas para mensurar o que e quanto cada aluno alcança no contexto da avaliação. Os conteúdos do Enem abrangem quatro áreas do conhecimento, a saber: 1) linguagens, códigos e suas tecnologias (tratando de conteúdos sobre gramática, interpretação de texto, língua estrangeira moderna, literatura, artes, educação física e tecnologias da informação); 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias (abrangendo os conteúdos de química, física e biologia); e 4) ciências humanas e suas tecnologias (abordando conteúdos de geografia, história, filosofia e sociologia).

Os dados obtidos com o desempenho dos estudantes no Enem, no entanto, devem ser observados com cuidado, uma vez que a participação destes não é obrigatória, conforme ressalta texto disponibilizado no *site* do Inep (INEP, 2017d). O Instituto divulga os resultados obtidos no Enem por escola apenas daquelas unidades de ensino que tiveram no mínimo dez inscritos no exame e que tenham alcançado um percentual de cinquenta por cento de alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Médio (considerando dados do censo escolar) participando do exame.

A exemplo do governo federal, o estado de Goiás (GO) criou, em 2011, o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego). As avaliações do Saego são elaboradas seguindo os mesmos modelos da Prova Brasil e da Provinha Brasil. Além disso, esse trabalho da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Seduc-GO) é realizado em conjunto com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).¹⁰ Para medir os resultados, esse sistema de avaliações trabalha com “Padrões de Desempenho”, que são um conjunto de habilidades e conhecimentos dirigidos a cada etapa da educação escolar, os quais constam nas propostas curriculares de ensino. De maneira classificatória, os resultados são apontados como “abaixo do rendimento”, “básico”, “proficiente” e “avançado”. Para cada etapa, são colocadas as necessidades aos alunos: para o primeiro, é necessária “recuperação”; para o segundo, “reforço”; para o terceiro, “aprofundamento”; e, para o último, “desafio”.¹¹

As avaliações do Saego contemplam as disciplinas de língua portuguesa e matemática e são aplicadas nas turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Além dessas turmas, ainda se aplicam aos 2ª anos do Ensino Fundamental nas escolas estaduais que ofertam essa etapa da educação básica. Esse sistema de avaliação é composto pela aplicação de testes e questionários aos alunos, aos professores e aos diretores, os quais têm como finalidade traçar um perfil dos estudantes e dos servidores da rede estadual de ensino de Goiás.¹²

¹⁰ Segundo informações disponibilizadas no site do CAEd, ele é uma instituição da Universidade Federal de Juiz de Fora, que operacionaliza, elabora e desenvolve programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. A instituição também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver *softwares* para a gestão de escolas públicas com o objetivo de modernizar a gestão educacional. O CAEd oferece ainda apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, como algumas ações da Fundação Roberto Marinho, do Instituto Unibanco e da Fundação Oi Futuro. Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

¹¹ Essas informações estão disponíveis em encarte distribuído às escolas e aos alunos sob o título “Saego, Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás”. A Seduc envia esse folder explicativo às escolas, aos alunos e aos familiares; nesse material constam algumas informações sobre as avaliações do Saego, inclusive as datas de aplicação das provas na escola. Ver uma cópia desse folder, que se encontra *no Anexo A*.

¹² Sobre o Saego, as informações aqui apresentadas estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.saego.caedufjf.net/o-saego/>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Como uma das ações voltadas para o desenvolvimento das escolas, em outubro de 2009 (BRASIL, 2009), a Portaria n. 971 instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Sobre esse programa, destaca o portal eletrônico do Ministério da Educação (BRASIL, 2016, s/p) que

O objetivo do [Pro]EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Para o desenvolvimento do ProEMI, as propostas curriculares devem contemplar áreas do conhecimento a partir de Campos de Integração Curriculares (CIC), como: acompanhamento pedagógico para língua portuguesa e matemática; iniciação científica e pesquisa; mundo do trabalho; línguas adicionais e/ou estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação, uso de mídias e cultura digital; e protagonismo juvenil.

Assim, é definido no documento orientador do ProEMI que

O programa visa contribuir, entre outros aspectos, para o enfrentamento da tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico; entre trabalho intelectual e trabalho manual na busca de outras relações entre teoria e prática, visando instaurar outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos.

Dessa forma, propõe-se estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. (BRASIL, 2009, p. 16).

Além dessas mudanças curriculares, é proposta do ProEMI que as escolas ampliem gradativamente suas jornadas, tornando-se de tempo integral, e que exista diversidade pedagógica a fim de garantir a ampliação curricular. A participação da escola, no entanto, está condicionada a ser selecionada pela Secretaria de Estado de Educação a qual está vinculada para, assim, receber apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE),¹³ com o compromisso de elaborar e desenvolver sua Proposta de Redesenho

¹³ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado pelo governo federal no ano de 1995 para garantir assistência financeira de caráter suplementar às escolas públicas de Ensino Fundamental municipais, estaduais e do Distrito Federal, além de atender também escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. A partir de 2009, passou a atender também as escolas de

Curricular (PRC). A proposta precisa constar no Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP) e deve articular-se com o mundo do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, obedecendo as DCNEM, publicadas posteriormente conforme a Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012).¹⁴

As PRC, segundo o documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2009), devem apresentar propostas que se articulem em torno do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia, uma vez que elas são as dimensões indicadas, pelo programa, como indissociáveis para garantir a formação humana integral. Além desses eixos, o documento ainda indica “macrocampos” obrigatórios e optativos: o acompanhamento pedagógico, a iniciação científica e a pesquisa, a leitura e o letramento são obrigatórios; como optativos, o texto indica línguas estrangeiras, cultura corporal, produção e fruição das artes, comunicação digital e uso de mídias e participação estudantil.

Dois anos antes de esse programa ser proposto, o governo federal instituiu o Programa Mais Educação por meio da Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b) e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010). Esse programa trata-se de uma estratégia do Ministério da Educação criada com o intuito de ampliar a jornada escolar nas escolas públicas estaduais e municipais para no mínimo sete horas diárias. Para tanto, as escolas, sob a orientação das secretarias a que estão vinculadas, podem oferecer atividades optativas de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias e investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. O desenvolvimento do PME se dá por meio de parceria entre as Secretarias de Educação e a Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação (BRASIL, 2017).

Além desses programas, destacou-se, na realidade observada, conforme se verá no capítulo 2, o Projeto Jovem de Futuro. Uma das possibilidades ensejadas pelo ProEMI é a aproximação entre o setor privado e as escolas públicas. No estado de Goiás, onde se desenvolveu este estudo, o ProEMI tem sido desenvolvido por meio do Projeto Jovem de Futuro

Ensino Médio, englobando toda a educação básica. Os repasses financeiros, em relação ao quantitativo, dependem do número de alunos registrados no Censo Escolar. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

¹⁴ Recente reforma do Ensino Médio foi realizada pelo Governo Temer (Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), após o desenvolvimento desta pesquisa. Por esse motivo, essa reforma não foi considerada para o desenvolvimento deste estudo. Imposta por Medida Provisória do Governo Federal, trata-se de um texto que provocou polêmica e resistência dos setores críticos da educação. Mais informações, ver: <<https://avaliacaoeducacional.com/mp-do-ensino-medio/>>.

(PJF), uma iniciativa do Instituto Unibanco. Essa instituição tem estabelecido parcerias com secretarias de educação de todo o Brasil desde o ano de 2007, quando foi realizado o lançamento do ProEMI. Nas palavras expressas no material disponibilizado pelo Instituto Unibanco à escola, o PJF é definido como uma

tecnologia educacional concebida para o aperfeiçoamento contínuo da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem. A iniciativa parte do pressuposto de que a gestão escolar desempenha papel central na organização e articulação de processos e recursos disponíveis. Representa, portanto, elemento-chave na constituição de uma escola em que todo(a)s tenham seu direito de aprender garantido, reduzindo desigualdades e valorizando a diversidade. (INSTITUTO UNIBANCO, s/d, p. 13).

Além de dar atenção especial à gestão escolar e aos resultados de aprendizagem a serem obtidos, o PJF trabalha com o método chamado Circuito de Gestão (CG). Esse, por sua vez, está baseado em uma lógica organizacional com foco em atividades de planejamento, execução, checagem e atuação/ajuste – do inglês *plan, do, check, act* (PDCA). Organiza-se pelas fases de planejamento, execução, checagem e atuação/ajustamento¹⁵ e espera que a escola consiga “construir, executar e acompanhar um Plano de Ação efetivo, realista e, ao mesmo tempo, transformador, sempre tendo em vista o alcance das metas de aprendizagem estabelecidas pelos estados” com os quais tem parceria (INSTITUTO UNIBANCO, s/d, p. 14).

A realização do projeto, além das etapas de formação e conhecimento do método chamado Circuito de Gestão,¹⁶ aponta a necessidade de “planejamento”, “execução do plano de ação”, “monitoramento”, “avaliação de resultados” e “correção de rotas”. Ao expor as metas, que acabam norteando as demais fases, o documento orientador do CG reconhece as limitações que envolvem as aferições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no entanto, aponta o bom desempenho nesse índice como uma das principais metas a serem alcançadas pelo projeto.

Essa centralidade fica evidente quando é proposto, como meta, o Ideb Estrela (Ideb*) (INSTITUTO UNIBANCO, s/d, p. 87-90). Para o Ensino Médio, o Ideb apresenta os resultados por estado, e não por escola. Tendo em vista essa “limitação”, o Instituto Unibanco propõe o

¹⁵ Conforme explica o material do CG, esse modelo foi criado na década de 1920, por Walter A. Shewhart, e divulgado por Willian Edward Deming (ambos são estatísticos e trabalharam propondo soluções para o sistema produtivo americano e de outros países, como o Japão). Seu principal objetivo é o aprimoramento da gestão (INSTITUTO UNIBANCO, s/d, p. 14).

¹⁶ Para o desenvolvimento desse projeto, as equipes de tutores, diretores, coordenadores, professores, pais de alunos e alunos de cada escola participante, além de realizarem periodicamente reuniões na própria escola, com o intuito de efetuarem as etapas de planejamento, execução, checagem e atuação/ajustamento, também participam de reuniões fora da escola, em outras cidades, onde precisam compartilhar suas experiências com as outras escolas da mesma rede que também estão desenvolvendo o PJF.

Ideb*, medido pelas avaliações aplicadas pela própria rede estadual nas escolas, seguindo o modelo do Ideb nacional. Para o seu desenvolvimento, após uma avaliação da realidade da rede de ensino estadual e da situação de cada escola, são propostas metas para a rede estadual e para cada escola, definindo os objetivos de rendimento a serem alcançados, tanto de maneira geral pelo estado, quanto de maneira específica pela escola.

A definição do Ideb* e sua centralidade no projeto Jovem de Futuro demonstram que, ainda que o projeto abra espaço para o reconhecimento da realidade escolar, de seus problemas e de suas vantagens, além de outros objetivos (metas) que podem ser elencados pela escola, a principal meta já vem estabelecida: aumentar a nota do estado no Ideb e a nota da escola no Ideb*. Estabelece-se uma relação direta entre o bom desempenho dos alunos nessas avaliações e a melhoria na qualidade da educação pública, como se altos índices garantissem aos jovens a plena realização de seus direitos, conforme afirma o documento do CG, quando se define como um meio para a garantia do direito à aprendizagem, equidade, participação social e autonomia (INSTITUTO UNIBANCO, s/d, p. 18-29).

Todas essas políticas anunciam princípios como sustentabilidade, justiça e equidade social, além de estabelecerem como meta principal o combate à pobreza por meio da distribuição de renda e de acesso aos benefícios sociais. Contudo, explicitamente pautam-se por exigências de redução de gastos do Estado e pelo máximo barateamento dos custos. Assim, a educação, sob a ótica dessas políticas, deve desenvolver-se por parcerias entre o setor público e as entidades privadas, como as Organizações Não Governamentais (ONGs) e Fundações, tendo por base

o gerencialismo, a racionalização, a descentralização, a flexibilidade, a desregulamentação, a transferência de serviços (e recursos) para o setor privado, a avaliação externa, a competitividade entre escolas, a capacitação dos professores em serviço, além da ênfase em materiais e tecnologias, ao invés de nos recursos humanos. (MOURA, 2016, p. 33).

Nessa perspectiva, ganham destaque as reformas educacionais implementadas, especialmente, em países em desenvolvimento, mas também, como demonstra Miranda (2016, p. 568-569), em países ricos, como os Estados Unidos. Essas reformas, conforme analisa essa autora, são apresentadas como soluções para as “crises” que, de tempos em tempos, monopolizam os debates sobre a educação. Não obstante, ao contrário do discurso oficial, essas crises expressam, na verdade, as “profundas desigualdades sociais que demarcam as sociedades modernas e, como tal, sua determinação é estrutural”, o que significa que a sociedade

capitalista, em sua base, é excludente. Nesse sentido, argumenta Miranda (2016) que a crise que atinge esses setores se mostra de maneira permanente sendo favorável ao desenvolvimento das políticas que vêm sendo propostas e que pouco atendem às demandas das classes populares.

Assim, as redes de ensino e as escolas públicas passam por diferentes reformas. Sob essas reformas, tanto estaduais quanto nacionais, são estabelecidos objetivos e metas que adequam as escolas aos interesses do cenário econômico mundial. Como visto, essas reformas ensejam o desenvolvimento de projetos e programas em forma de parcerias público-privadas, conforme discutidas. Como consequência, argumenta Miranda (2016, p. 569) que “[a] ideia de que caberia ao Estado assegurar uma educação pública universal, com qualidade e com gestão pública é cada vez mais atravessada por interesses empresariais e políticos que querem fazer da escola um negócio progressivamente mais lucrativo”.

Desse modo, cada vez mais evidenciam-se as condições perversas dos jovens que estudam no Ensino Médio. Em meio a reformas e propostas inócuas, observa-se que esse nível de ensino tem se mostrado como um desafio a ser enfrentado.

1.1.3 Enfrentamentos e dilemas do Ensino Médio

A preocupação com o Ensino Médio é expressa tanto em documentos oficiais quanto em reflexões de estudiosos que se dedicam ao tema. Para Frigotto e Ciavatta (2011, p. 620):

Ao transpor a última década do século XX para o novo século, a educação básica de nível médio se viu a braços com uma geração de adolescentes, jovens ou adultos, onde quase 50% com mais de 15 anos não tem acesso à mesma e os que têm, em sua maioria, é de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica. Uma profunda contradição, diante da presença das ciências e da tecnologia na vida cotidiana.

Apontar as tensões existentes nos processos educacionais que envolvem esse nível de ensino tem sido uma das contribuições para se analisar possibilidades de superação histórica, até porque, como analisam Frigotto e Ciavatta (2011), em mais de meio século, desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, não houve alteração substancial na “oferta de ensino médio público, gratuito, de qualidade”. Por essa análise, os autores (2011, p. 632) colocam algumas questões:

Não se constituiria este um nível estratégico da formação básica para o trabalho e a atuação política, social e cultural dos jovens? E não seria também fundamental para o

desenvolvimento científico e tecnológico do país, de modo a ampliar os graus de autonomia e soberania nacional? Não por acaso, estes são termos em desuso.

Alguns dados sobre o Ensino Médio ajudam a elucidar a problemática em que essa etapa da educação básica se encontra. Ainda que o número de jovens entre 15 e 17 anos matriculados em qualquer etapa escolar tenha aumentado de 77,7% (em 2001) para 84,3% (em 2015) (ver Gráfico 1, Apêndice A), o percentual de jovens matriculados no Ensino Médio mantém-se abaixo de sessenta por cento, alcançando 56,4%, cerca de 5.951.525 jovens. Em relação aos jovens dessa faixa etária que estão matriculados, uma quantidade expressiva não está frequentando o ano/série correspondente à idade, cerca de 37,3% daqueles que estão na escola encontram-se em situação de defasagem escolar (ver Gráfico 2, Apêndice A). Além disso, cerca de 699.734 (6,6%) jovens entre 15 e 17 anos concluíram o Ensino Médio, mas ainda não ingressaram em algum curso superior (ver Tabela 1, Apêndice B).

Por outro lado, pode-se observar diferenças expressivas entre classes sociais em relação ao acesso ao Ensino Médio. Dentre a camada social composta pelos 25% mais ricos, a taxa de atendimento do Ensino Médio é de 86,6%. Esse índice percentual cai para 52,5%, quando se observa os 25% que compõem a camada mais pobre da população. Quanto às regiões brasileiras, também se pode notar discrepâncias. Observando a taxa de matrículas no Ensino Médio entre os jovens de 15 e 17 anos, a região Sudeste aparece com 71,5%, em seguida, tem-se a região Centro-Oeste, com 65%, a região Sul, com 64,7%, o Norte, com 53,9% e, por fim, a região Nordeste, com 53,4%, conforme sistematiza o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017).

Todas essas informações corroboram o argumento de Frigotto e Ciavatta (2011) de que a passagem para o novo século manteve uma segregação social que se manifesta também e muito claramente na educação escolar. Dizem os autores (2011, p. 620) que “continuamos presos a uma sociedade de classes, onde, não obstante o discurso em contrário e os avanços ocorridos, o aprendizado intelectual de excelência é uma reserva das elites”.

Em busca de enfrentar os desafios do Ensino Médio, Kuenzer (2009) ressalta dificuldades estruturais, sendo necessário reconhecer que a escola não é a única responsável. Para além, é preciso que esse nível educacional seja baseado em uma concepção que consiga articular “formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica”, para assegurar a todos os jovens, em especial aos da classe trabalhadora, o direito do acesso à educação. Para isso, exige-se mais do que determinações legais. A superação requer o reconhecimento das limitações postas, a necessária expansão da oferta, estrutura adequada e ampla para o

funcionamento das escolas, enfim, investimento de esforços e recursos para garantir a socialização do conhecimento (KUENZER, 2009, p. 34-36).

Em síntese, afirma Kuenzer (2009, p. 35-37), há desiguais condições para diferentes classes sociais, o que precisa ser reconhecido e considerado para que uma concepção de Ensino Médio possa ser formulada. Tratá-los de maneira igual também não parece ser o melhor caminho. Essa igualdade não está dada no ponto de partida, portanto, exige mediações distintas para os diversos públicos, o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas não chega às escolas de maneira real.

O início do século XXI, como se pôde observar, presenciou uma intensa aproximação entre setor privado e escola pública, que, a pretexto de melhorar a qualidade da educação, tem mascarado os problemas enfrentados pelas unidades escolares por meio de um controle mais rígido e burocrático das atividades pedagógicas e administrativas, avaliações em larga escala, responsabilização dos que trabalham nas escolas públicas, projetos instantâneos que pouco/nada contribuem com a educação dos jovens estudantes e investimentos que permanecem aquém das necessidades escolares.

Nesse contexto, emerge a preocupação com os jovens, que acabam alijados dos seus direitos. Frigotto (2009, p. 25) analisa que a grande maioria dos jovens brasileiros tem não “rosto definido”. Assim, conhecer esses jovens é um desafio que precisa, ainda, ser enfrentado pela escola. Em meio ao turbilhão de questões na qual está imersa, a instituição escolar tem visualizado a juventude de hoje como desinteressada e alheia aos compromissos escolares (DAYRELL, 2007). Cabe, então, refletir sobre quem são os jovens que chegam às escolas de Ensino Médio.

1.2 Juventude: elementos conceituais e socioculturais de sua constituição

Há um grande desafio ao se pensar a necessidade de estabelecer análises mais consistentes sobre a condição juvenil na sociedade contemporânea. As transformações ocorridas nas últimas décadas, no âmbito da produção, têm provocado mudanças nos aspectos sociais, econômicos políticos e culturais que afetam todos os indivíduos, sobretudo os jovens. Nesse contexto, a juventude, frente às demandas que lhe são impostas, constitui diferentes formas de experienciar essas mudanças. Interessa, portanto, compreender o modo como os jovens lidam com a sociedade em suas diversas dimensões hoje, no intuito de proporcionar uma melhor apreensão de suas relações com os processos escolares.

Essa discussão tem instigado estudiosos, como Sposito (2009, p. 18) que aponta a tensão existente entre a relevância social da temática juventude e o interesse acadêmico. No seu entendimento, os estudos científicos buscam a legitimação teórica desse campo de investigação, que tem, em princípio, o caráter normativo dos ciclos de idade e as representações, dos jovens e em relação aos jovens, como orientadores. Por outro lado, as questões sociais que afetam a juventude não são, diretamente, objeto de estudos científicos, exigindo distanciamento “de modo que o objeto possa sofrer um esforço claro de construção científica e, assim, alcançar alguma legitimidade teórica”.

Também Pais (1990), sistematizando os estudos sobre jovens discute duas tendências se apresentam para expressar formas de considerar a juventude: a primeira, vincula-se à sua definição como uma unidade, um grupo social homogêneo, tratado a partir de determinado aspecto como, por exemplo, uma fase da vida vinculada à critérios etários. A segunda, apresentando outro modo de entender a juventude, parte da heterogeneidade de sua constituição como grupo social, considerando-se aspectos como as condições econômicas, os interesses, as classes sociais a que pertencem, entre outros, que resultam em formas distintas de se viver esse momento da vida.

Sob o prisma de considerá-la a partir de sua homogeneidade, como uma geração, um dos limites mais comumente usados para classificar de maneira imediata a juventude é o critério da faixa etária. Em 1985, a ONU, em iniciativa inovadora, celebrou o Ano Mundial da Juventude e delimitou a idade de 15 a 24 anos para se considerar o sujeito jovem. Em 2010-2011, editou novamente o evento com o objetivo de “promover as ideias de paz, respeito aos direitos humanos e solidariedade entre gerações, culturas, religiões e civilizações” (UNICEF/BRASIL, s/d). Seguindo a orientação da ONU, outros organismos internacionais têm considerado a mesma faixa etária para classificar a juventude, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização Mundial de Saúde (OMS).

No Brasil, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fixou a faixa etária de 12 a 18 anos para definir a adolescência. Bem posterior a essa data, a Lei 12.852 de 2013, que regulamenta o Estatuto da Juventude (EJ) (BRASIL, 2013), estabeleceu que são considerados jovens aqueles que se encontram entre 15 e 29 anos. Com esse critério, tão claro e objetivamente definido, parece tornar-se fácil dizer quem é ou quem não é jovem.

Para Groppo (2000), a definição de um limite etário a fim de classificar os indivíduos de uma sociedade constitui um dos processos de organização da sociedade moderna. A fim de possibilitar a ascensão de uma classe social que ainda estava surgindo, foi necessário que

critérios de classificação, que não fossem mais baseados em vínculos sanguíneos, tornassem possível a qualquer pessoa a troca de classe. Nesse sentido, emanam questões como as do direito civil, criminal e eleitoral que passaram a requerer formas de tratar as pessoas que fossem baseadas em critérios mais gerais, objetivos e científicos. As idades, e a coincidência entre idade social e “natural”, nesse contexto, podem ser vistas como uma das necessidades impostas pela constituição das sociedades modernas. Sob o critério etário, então, a juventude é observada de maneira ampla e sob esse termo escondem-se estruturas e estratificações sociais.

Por outro lado, na perspectiva da heterogeneidade, o critério etário é relativizado, uma vez que apenas essa forma de mapear os indivíduos jovens pode distorcer a realidade. A relativização das características atribuídas como naturais aos diferentes grupos etários pode ser apreendida nos estudos de Mead (1993), publicados inicialmente em 1939. Em sua pesquisa, desenvolvida em Samoa, a autora chama a atenção para o fato de que a adolescência, como a sociedade moderna conhecia, não se apresentava com as mesmas características e valorações sociais junto à população da ilha em que ela realizou suas observações. Para a autora, os aspectos culturais prevalecem e interferem em elementos tomados como naturais. Assim, seus estudos encontram indícios de que as características materiais e sociais atribuídas à adolescência não se repetem em outras culturas.

Chamando a atenção para a diversidade de condições sociais que são mascaradas quando um único nome é usado para designar um grupo constitutivamente heterogêneo, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2003) argumenta que a “Juventude é apenas uma palavra”. Segundo o autor, isso quer dizer que o sentido costumeiramente atribuído à juventude não permite expressar a amplitude das condições de vida dos jovens. Em suas palavras,

é por meio de um formidável abuso de linguagem que se subsume no mesmo conceito universos sociais que praticamente nada tem em comum; ainda nesse trecho, afirma-se, inclusive, que ainda com a mesma idade cronológica as perspectivas e as formas de se viver são diferentes para jovens burgueses e jovens trabalhadores, constituindo, portanto, juventudes diversas e não uma única juventude. (BOURDIEU, 2003, p. 153).

A análise de Bourdieu (2003) permite entender que condições desiguais são impostas aos jovens conforme a posição em que se encontram na sociedade. Considera que as relações de poder organizam os agentes sociais segundo as condições materiais e simbólicas de que dispõem. Os jovens, como agentes sociais, integram a organização social ao vivenciarem instâncias que promovem a interação entre seus pares e as outras gerações, criando símbolos e códigos próprios.

A depender da condição social, portanto, a juventude é vivenciada de diferentes formas pelos jovens. Assim, a consideração de aspectos sociais para caracterizar a juventude, conforme demonstra Groppo (2002), relativiza o critério etário. No entanto, compreender a juventude, tendo em vista questões sociais que a envolvem, não é trabalho simples.

Também para León (2005, p. 12), “a categoria juventude foi concebida como uma construção social, histórica, cultural e relacional, para designar com isso a dinamicidade e permanente evolução/involução do mesmo conceito”. Assim, apresenta as concepções que têm sido utilizadas para se referir e explicar a juventude. Segundo esse autor, a juventude tem sido estudada sob quatro diferentes prismas: as gerações e classes de idade, os estilos de vida juvenis, os ritos de passagem e as trajetórias de vida e as novas condições juvenis. Em primeiro lugar, corrobora a análise já tratada da homogeneização pelo viés geracional no qual os estudos buscam compreender as características e regularidades que, de certa forma, se apresentam em uma determinada geração em comparação às gerações anteriores. Nessa perspectiva, “o fato de que estejam sujeitos a uma mesma forma de geração facilita para que surjam pontos de encontro físicos e subjetivos que são fundamentais para que se formem grupos com identidades geracionais” (LEÓN, 2005, p. 15).

Sob outra perspectiva, León (2005) identifica diferentes pesquisas que se dedicam a identificar estilos de vida próprios da juventude. Esses estudos consideram que os jovens passam por diferentes trajetórias de socialização, inúmeras experiências culturais diferenciadas, tanto em relação ao que já existe, como a família, amigos, ideologias, entre outras, quanto às novidades típicas de seu tempo, dentre as quais destaca as tecnologias. Para León (2005, p. 15),

Hoje, junto a estes espaços da vida cotidiana que operam como mecanismos de mediação constitutiva e ancoramento histórico da subjetividade, da busca de uma identidade própria individual e geracional, as novas tecnologias geram modos de participação mais globais que introduzem os adolescentes e jovens em uma nova experiência de socialização, distinta da familiar, da escolar e em geral, as mais comuns.

É importante considerar, sobre esse viés, que os estilos de vida juvenis precisam ser observados com cautela, uma vez que vários são os estilos de vida, as experiências, não existindo uma única cultura adolescente ou juvenil. Abordagem diversa dessa considera a heterogeneidade manifesta em relação à juventude, apontada por esse autor, preocupa-se em compreender os ritos de passagem que são estabelecidos entre a infância, a adolescência e a juventude. Por esse caminho, busca-se delimitar, mapear e compreender os marcos de passagem e os processos que envolvem a transição de uma etapa a outra. Assim, além das mudanças de

cunho físico e fisiológico, que são consideradas como mais universais, essa perspectiva reconhece que o adolescente e o jovem, enquanto sujeitos em uma sociedade, utiliza-se de ritos para evidenciar a saída de uma etapa e a entrada em uma nova, o que é um processo longo e complexo.

Há ainda estudos que se preocupam em compreender as condições juvenis tendo em vista as mudanças ocorridas na sociedade e sua influência na constituição da juventude. É característica dessas pesquisas, considerar questões referentes às mudanças resultantes do processo de modernização da sociedade e como os aspectos da juventude foram elaborados a partir dessas mudanças (LEÓN, 2005). Nesse ponto, o autor diferencia condição juvenil e situação social dos jovens, explicando que

A “condição juvenil”, como categoria sociológica e antropológica, está referida à estrutura social como aos valores e à cultura particular dos sujeitos jovens nos processos de transformações sociais contemporâneas (formativas, trabalhistas, econômicas, culturais). E a “situação social dos jovens” nos remete à análise territorial e temporal concreta, sendo como os diversos jovens vivem e experimentam sua condição de jovens, em um espaço e um tempo determinado.

Nesse processo, à juventude é agregada a condições diferenciadas como seu prolongamento, inserção postergada no trabalho e maior escolarização com permanência das relações de dependência familiar e menor autonomia. León (2005) considera, ainda, as trajetórias de vida dos jovens. Sob essa concepção, a juventude é tomada como um momento de transição para a vida adulta, no qual predomina a ideia de espera para a entrada e participação na vida adulta. Considerando, então, a juventude como um momento de moratória, esse enfoque, ora considera o movimento existente entre a infância e a fase adulta, ora considera a reprodução social que se evidencia nesse processo. Essa perspectiva ainda se caracteriza por ter a adolescência e a juventude como momentos de transição que podem ser não lineares, imprevisíveis, vulneráveis, incertos, a depender das condições de vida dos jovens.

Também as condições de vida são determinantes do processo que constitui a juventude na sociedade hoje, um conjunto de múltiplas relações em torno de um fenômeno histórico temporalmente marcado pelas várias instâncias educativas. Setton (2002, p. 110) argumenta que “a prática socializadora da atualidade” destaca a “rede de tensão, a luta simbólica entre as várias instâncias educativas”, constituindo uma relação de interdependência de forma que a “construção das identidades sociais passa a ser mediada pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores e referências culturais”.

Nesse processo, para Setton (2002) a escola não deixa de “ser uma instituição do saber e da produção do conhecimento”, no entanto se fragiliza frente às relações com as novas instâncias midiáticas que são “por definição multiformes”. Destaca a cultura de massa que oferece uma ampla variedade de imagens, conteúdos, símbolos que não são soberanos, pelo contrário se organizam de forma interdependente aos valores familiar e escolar.

Nesse novo contexto, diferentemente de gerações anteriores, os jovens têm acesso instantâneo, sincrônico e simultâneo às variadas informações. Acrescenta-se a possibilidade ensejada pela *internet* de atender às demandas dos indivíduos, cada qual pesquisando por assuntos de seu interesse. Para tanto, é suficiente que se tenha acesso aos recursos técnicos que proporcionam o uso dessas tecnologias. Dessa forma, afirma Cavalcante (2010, p. 32) que

o avanço da capacidade do computador e a invenção da rede mundial de computadores possibilitaram o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e de comunicação que têm produzido novas formas de sociabilidade, comunicação e interação. A Internet tornou-se o coração de um novo paradigma sociotécnico que constitui a base material da sociedade em rede, transformando os modos de relacionamento, trabalho e comunicação.

Assim, são construídas novas formas de comunicação mais integradas e alargadas, que não estão restritas ao mundo real. Para além dele, surge o ciberespaço ou mundo virtual, onde a informação, a comunicação e o próprio espaço virtual existem ao mesmo tempo, proporcionando novas formas de comunicação e interação que acontecem por trocas simbólicas, de imaginários, de produção cultural, de conhecimento e de relações sociais.

Essas novas formas de interatividade independem de lugares geográficos, dessa forma, a noção de tempo e de espaço são reconfiguradas em meio ao mundo virtual encurtando ou alargando tempos e diminuindo distâncias. No entanto, é importante ressaltar, que não há uma exclusão entre tempo e espaços reais e o mundo virtual, na verdade, ambos se complementam, como se pode notar, na relação entre pessoas em diferentes lugares: “pessoas ligadas em redes interagem com outros indivíduos que estão em outro espaço geográfico. Não se trata apenas de imagens, sons e informação, mas também de materialidade da sociedade informacional, características dessa nova configuração da modernidade” (CAVALCANTE, 2010, p. 35).

Esse processo afeta a juventude, na perspectiva de nova percepção do espaço e do tempo em vista da imediatividade da comunicação e da informação, provocando transformações nas formas de ser dos sujeitos, como também na sua percepção da realidade.

Tantas e diferentes formas de se entender e estudar a juventude e seus sujeitos denunciam a complexidade que envolve o tema. Fica claro que a denominação, por si, não

abarca as dimensões e os significados sociais e históricos de se viver a juventude, exigindo uma discussão teórica que permita discernir as condições e as situações de vida dos jovens que compõem suas trajetórias, que se mostram particulares e, ao mesmo tempo, inseridas em contexto social e histórico mais amplo. Sabe-se que a juventude se mostra como uma construção social e cultural caracterizada especialmente pelos limites situados entre margens que são móveis, cujas fronteiras entre quem é, ou não, jovem não são marcados rigorosamente e de maneira evidente.

É a característica incerta e pouco nítida, característica de passagem e de condição provisória, que torna a juventude carregada de “significados simbólicos, de promessas e de ameaças, de potencialidade e de fragilidade”. Uma construção social, que se torna “objeto de uma atenção ambígua, ao mesmo tempo cautelosa e plena de expectativas”, que tornou e torna a juventude “uma realidade cultural carregada de uma imensidão de valores e de usos simbólicos, e não só um fato social simples, analisável de imediato” (LEVY; SCHIMITT, 1996, p. 9).

Se entende, neste trabalho, que a compreensão da juventude depende das relações e dos significados sociais atribuídos a esse grupo. Assim sendo, a juventude não se constitui uma etapa com data certa para início e término nem com experiências iguais para todos. A condição social em que se encontra o jovem é fundamental para a caracterização, a constituição e as experiências de juventude vivenciadas por diferentes sujeitos.

Uma alternativa a essas formas de compreensão da juventude, segundo Groppo (2010), é entender que a sua constituição resulta, não apenas, das relações que estabelecem tanto com a sociedade, mas também quanto aos próprios jovens. No entanto, há o risco de se tender a compreender essa reciprocidade como em um modelo sistêmico, em que o equilíbrio e a acomodação sejam as tendências. Ao contrário, no entendimento de Groppo (2010, p. 9-10), a relação entre sociedade e juventude constitui-se de maneira contraditória. Esse processo se dá mediante a institucionalização da juventude pela sociedade e pelas respostas dos indivíduos jovens, ora afirmando, ora negando o que lhes é institucionalizado.

Por esse caminho analítico, a compreensão da juventude e de seus processos de constituição não se limita à busca de um equilíbrio entre juventude e sociedade, nem se restringe a tê-la como carente de adaptação à sociedade. Compreender a constituição da juventude por esse percurso é entender que os diferentes e diversos grupos juvenis, emergem na modernidade e, ao mesmo tempo, constituem a sociedade moderna.

Além disso, o processo de constituição da juventude é histórico, o que quer dizer que “a condição juvenil é e era, ao longo da ‘modernidade’ e contemporaneidade, uma condição dialética, fruto da contradição posta e repostada entre instituições sociais e possibilidades de autonomia dos jovens” (GROPPO, 2010, p. 10-12). Pensar a juventude, portanto, exige uma compreensão que não esteja restrita à categoria etária, ao contrário, para além da categoria etária, também outros aspectos precisam ser considerados a fim de compreendê-la em meio ao contexto social e histórico em que está instituída.

Nesse esforço, pesquisadores dedicados ao estudo da juventude têm desenvolvido análises que contribuem para compreender como essa parcela da população tem sido tematizada no Brasil. Abramo (2005) destaca que a partir da segunda metade do século XX, a juventude “acabou sendo sempre depositária de um certo medo, categoria social frente à qual se pode (ou deve) tomar atitudes de contenção, intervenção ou salvação, mas com a qual é difícil estabelecer uma relação de troca, de diálogo, de intercâmbio” (ABRAMO, 1997, p. 30).

Sendo considerada um fenômeno da modernidade, a juventude ganha projeção no século XX, em particular nos anos 1950 no Estados Unidos da América. O comportamento transgressor juvenil, que já vinha sendo estudado pelos estudiosos norte-americanos desde a década de 1920,¹⁷ começa a ter maior visibilidade diante da crise de valores e de um conflito de gerações em especial relacionados aos comportamentos éticos e culturais nos anos 1950 (SANTOS, 2013).

Também no Brasil, esse movimento alcança a juventude e passa a predominar a visão que a associa ao delito, à desobediência, como se ela, por natureza, fosse delinquente. Inicialmente, localizado nos segmentos juvenis de classes altas e médias, esse movimento se disseminou e se constituiu como um processo de contracultura que provocou mudanças em toda a sociedade em torno dos questionamentos dos padrões de comportamento sexuais, morais e de consumo. Ainda na década de 1960, o “engajamento de jovens de classe média, do ensino secundário e universitário, na luta contra o regime autoritário” é tema de interesse de estudiosos, em especial de Foracchi (1972) que toma como objeto o comportamento político dos jovens, buscando constituir uma fundamentação sociológica para os estudos sobre juventude centrada na problemática geracional dos jovens estudantes que alcançavam níveis mais altos de escolaridade e que, por meio dos movimentos estudantis, reivindicavam transformações sociais e políticas.

¹⁷ Dentre os estudos desenvolvidos, destacam-se as pesquisas da sociologia norte-americana da Escola de Chicago, desde o início dos anos 1920, que buscavam entender o comportamento desviante dos jovens.

Após a década de 1970, os jovens passam a ser vistos como consequência das novas formas de se viver o tempo e o espaço, formas cada vez mais imediatas e instantâneas. A ideia de uma juventude esvaziada de sentido, associada aos produtos criados e determinados pela sociedade do consumo, passa a predominar. Para Abramo (1997), uma juventude descompromissada com os processos políticos e voltada às demandas do projeto desenvolvimentista em curso. Mais uma vez, aparece o “medo” relativo a juventude, agora, no entanto, esse medo é “relativo ao ‘fim da História’, uma vez que nega seu papel como fonte de mudança” (ABRAMO, 1997, p. 31).

Nos anos 1990, os jovens ganham nova visibilidade por serem capazes de se organizar, individual ou coletivamente, para diferentes demandas. A “delinquência” reaparece como uma questão. Nesse momento, o excesso de jovens nas ruas que chamou a atenção. Além do individualismo e da fragmentação, também os jovens foram associados ao “desregramento” e ao “desvio”. Houve uma retomada de questões recorrentes nos anos 1950 e os jovens apareceram como “vítimas e promotores” de problemas sociais, depositando-se nos jovens a angústia de uma desorganização social e de uma impossibilidade de coerência. Os jovens, assim, aparecem como “encarnação de todos os dilemas e dificuldades com que a sociedade ela mesma tem se enfrentado”, enfim, são tidos como encarnação de “impossibilidades”, o que, conseqüentemente, fez com que os jovens, suas impressões, seus dizeres fossem novamente invisíveis ou, nas palavras da autora, “semi-invisíveis”, apesar de serem sempre apontados pelos meios de comunicação (ABRAMO, 1997, p. 31-32).

A partir desse momento, ganhou visibilidade a juventude pelo viés de preocupação com a falta de vagas de emprego, o envolvimento com drogas (uso e tráfico) e temas específicos como AIDS entre outros. Nesse momento, emanou a concepção de “juventude problemática”, os jovens como um problema para a sociedade. Por um lado, há um avanço ao tratar as novas gerações, crianças, adolescentes e jovens como sujeitos com necessidades específicas, o que viabilizou nova legislação desde o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, e a destinação de recursos públicos destinadas a esse fim; por outro, há uma limitação provocada pela proximidade com as políticas anteriores, uma limitação que existe tendo em vista a necessidade de propostas diferentes para esses novos sujeitos.

Essa forma desafiadora de conceber a juventude conduziu a ações que buscavam garantir aos jovens viverem a juventude como um período preparatório, o que quer dizer que aos jovens pobres buscou-se destinar os mesmos direitos e possibilidades dos jovens de outras classes: tempo livre, educação, formação, dentre outros. Os projetos para atender a essas

demandas passam a ser desenvolvidos pelo Estado, com a parceria da sociedade civil (ABRAMO, 2005, p. 25).

1.2.1 Tratamento social e político da juventude

Na perspectiva de compreender a relação entre as concepções de juventude e as questões de relevância social que afetam os jovens, destacam-se as formas como eles são tratados social e politicamente. Essa discussão contribui para que se reflita a respeito das políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio.

As discussões de Abramo (2005, p. 20) sobre as concepções correntes nas políticas voltadas à juventude apontam que, na América Latina, nos estudos sobre essa temática e no tratamento recebido pelos jovens predomina uma visão sobre a juventude que a considera como uma etapa de “transição” e “preparação” para a fase adulta. Sob essa perspectiva, a educação é posta como a principal política a ser desenvolvida para a juventude, o que evidencia um caráter universalista e homogêneo ao assumir a garantia de um direito universal. No entanto, esse direito universal, ainda que pretendido, não alcança a todos os jovens. Isso significa que considerar a juventude como um período de preparação é assumir que os jovens podem viver um período de moratória, mas sabe-se que nem todos podem vivê-lo.

Outra característica dessa forma de conceber a juventude é a de que predominam as ações voltadas para o futuro, como se o jovem fosse se tornar sujeito social apenas no futuro; ao presente, resta apenas uma preparação para a vida adulta. Os principais programas educacionais, sob essa perspectiva, enfatizam a preparação, a qualificação e o treinamento para o futuro. Esse enfoque tem sérias implicações para sua formação, pois “não visualiza os jovens como sujeitos sociais do presente, pois o futuro cumpre a função de eixo ordenador de sua preparação” (ABRAMO, 2005, p. 20). Para Abramo (2005), esse eixo orientador de caráter universalista predomina na maior parte das ações direcionadas aos jovens no Brasil, inclusive no campo educacional e para além das políticas públicas.

Outras abordagens tratam a juventude como etapa problemática e nelas predominam políticas de “caráter compensatório”, são voltadas para setores sociais em “vulnerabilidade, risco e transgressão”. Segundo Abramo (2005), nessa perspectiva, a juventude é vista genericamente e de forma estigmatizada. No Brasil, essas políticas se mostraram mais evidentes entre os anos de 1980 e 1990, tanto como ações do estado quanto da sociedade civil, em especial na atuação das ONG.

À “juventude problema” tem se oposto a “juventude solução”, novo bordão que emergiu na tentativa de fugir do enfoque anterior. Essas políticas, de maneira geral, não se mostraram sustentáveis em longo prazo, mas se vinculam à forma de considerar os jovens como atores estratégicos para o desenvolvimento de uma nação, uma vez que formam o capital humano no qual se deve investir.¹⁸ Claramente vinculada ao enfoque economicista, essa concepção tem sido muito disseminada, em especial por meio dos organismos internacionais, e tem afetado sobremaneira a educação brasileira. Emanando tanto na tentativa de livrar muitos jovens de uma vida sem perspectivas quanto para preparar as sociedades para as novas exigências mundiais. Aqui os jovens são vistos como um “bônus populacional”, usado para resolver problemas sociais, como o envelhecimento das sociedades.

Abramo (2005) considera que, de certa forma, há uma inclusão excludente, que responsabiliza os jovens e, ao mesmo tempo, os posiciona mais próximos de sujeitos sociais. Problematicamente, porém, eles são compreendidos descontextualizados de uma situação social desigual. Ainda que sejam vistos como sujeitos, ainda têm sido compreendidos como se não possuíssem demandas próprias.

No Brasil, essa visão se materializa tendo os jovens “como atores com papel especial de transformação”. Por outro lado, mesmo sendo vistos como promotores de mudanças, quando há participação deles ela não alcança uma posição que realmente contribua para as decisões. Além disso, pode-se incorrer no erro de se considerar apenas os jovens como capazes de mudanças sociais, desconsiderando outros atores sociais. Por fim, há de se ponderar sobre a acentuação do conflito entre jovens e adultos e a respeito da ocultação de outros conflitos, como os de “classe” e “raça” (ABRAMO, 2005, p. 21-22).

Não obstante, outras formas de compreender e lidar com os jovens buscam compreender suas demandas desde a década de 1990, quando emana uma preocupação com a juventude cidadã e seus direitos. Sob essa perspectiva, são considerados os jovens e suas demandas específicas, o que abre espaço para que eles sejam tidos como “sujeitos integrais”, superando a visão negativa com que eram vistos. Entretanto, apesar de um maior interesse pela temática ter sido observado desde a década de 1990, Abramo (1997) analisa que os jovens dificilmente são considerados sujeitos participativos da sociedade tanto pela sociedade quanto pela academia.

¹⁸ Essa forma de conceber a juventude remete ao conceito de “capital humano” desenvolvido por Theodore W. Schultz na década de 1970. Para conhecer a relação desse pensamento com a educação ver Frigotto (2010b), em seu texto *A produtividade da escola improdutiva*.

No Brasil, nos últimos anos, a juventude tem recebido atenção quanto às políticas, em especial a partir de 2004, quando foi instituído o Estatuto da Juventude (EJ), regulamentado pela Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Desde 2005, criado pela Lei n. 11.129, existe o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve). Nesse mesmo ano, também foi criada a Secretaria nacional de Juventude (SNJ).

Contudo, ainda que existam avanços significativos, Abramo (2005, p. 22) considera que a concepção do jovem como problema, seja para eles mesmos, seja para a sociedade, tem predominado. Segundo a autora,

pode-se dizer que tal processo apenas se inicia no nosso país; acreditamos, no entanto, que esta tem sido a perspectiva mais profícua para avançar no estabelecimento de políticas universais que atendam, da forma mais integral e ao mesmo tempo diversificada, às necessidades dos jovens, assim como às suas capacidades de contribuição e participação.

No entanto, Abramo (2005) ainda destaca como, historicamente, pode-se observar a emergência dos jovens na cena brasileira, desde os movimentos estudantis contra o regime militar na década de 1960. A autora observa que, na década seguinte, houve pouca visibilidade dessa fase para, em seguida, se tornarem novamente foco de atenção na década de 1990 como um tema social. A visibilidade relaciona-se, nesse momento, à condição de abandono e desvio dos meninos nas ruas, que provocou ações repressoras e violentas contra crianças, adolescentes e jovens. Emergem, nesse contexto, setores progressistas para atuarem em defesa dos direitos desse grupo e organizarem-se em torno de ações que demandavam proteção e prevenção.

Criadas para solucionar problemas por meio de ações emergenciais, as ONGs fortaleceram-se no processo de atenção educacional e social às novas gerações, caracterizado, muitas vezes, por ações compensatórias e protecionistas. Foi a partir desse acúmulo de experiências que as ações se estenderam aos jovens, já no início dos anos 2000. Abramo (2005, p. 25) destaca, como legado do momento anterior, além do princípio de tutela, que precisa ser ainda superado, “a compreensão da produção social dos problemas que os afetam e a necessidade de tratá-los como sujeitos de direitos (pelo menos como postulação)”.

Nos últimos anos, a visibilidade da juventude pode ser verificada na emergência de grupos juvenis, em especial nos setores populares, que se manifestam por meio da cultura, do lazer, da vida estudantil, entre outros. Sim, eles expressam suas preocupações e demandas, marcando sua presença no cotidiano social. Nesse contexto, à dimensão de preparação e desenvolvimento somam-se a experimentação e a inserção na vida social e no trabalho na forma

de se considerar a juventude. Mais recentemente, “o jovem como sujeito de direitos e foco da ação pública” tem sido enfatizado na perspectiva de “implicar ações de correção das desigualdades, através de ações afirmativas de garantia do acesso aos direitos universais” (ABRAMO, 2005, p. 35).

É nesse conjunto de questões que se insere a escolarização da juventude. Considerando os desafios apresentados, os jovens que permanecem na escola atuam nesse ambiente como podem e, apesar de a escola não ser o único lugar em que os jovens se constituem, para os que nela continuam, mostra-se como uma instituição social que, fundamentalmente, contribui para a sua formação.

Diferentes estudos sobre “juventude” e escola têm encontrado resultados importantes sobre essa temática (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; DAYRELL et al., 2009; e MACHADO, 1999). Peregrino (2009, p. 108)¹⁹ discute, por meio da tese de Machado (1999), que a escola, especialmente o Ensino Médio, assume o sentido de “preparação para desempenho no trabalho, no convívio social e na compreensão do mundo contemporâneo”. Em outro estudo, realizado com jovens de periferia do Rio de Janeiro, Peregrino (2011, p. 288-289) conclui que, dentro de uma mesma cidade, a depender da região em que se vive, diferentes jovens atribuem diferentes sentidos à escola. Observou que jovens pertencentes a regiões mais próximas aos núcleos urbanos enxergaram a escola, em geral, como um caminho para a ampliação de seus “horizontes de circulação”, ao contrário de jovens de regiões mais distantes dos núcleos urbanos.

Em pesquisa realizada por meio de trajetórias de vida de jovens de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais (MG), Alves (2013) destacou que, a depender dos diversos interesses, os jovens manifestam significativa vontade de deslocar-se para outras cidades, de maior porte. A escola, para eles, é um meio fundamental para alcançarem esse objetivo de deslocamento, uma vez que, segundo eles, essa instituição lhes possibilitaria ocupar vagas de emprego nas cidades grandes ou mesmo irem para outros países, onde receberiam melhores salários.

Para tanto, as relações entre a sociedade, a escola e os sujeitos jovens são tomadas, neste estudo, considerando-se como elas se constituem e os sentidos expressos pelos jovens, em relação ao processo de educação escolar pelo qual passaram. Essa perspectiva permite apreender diferentes aspectos materiais e simbólicos que tornam evidentes questões mais

¹⁹ O trabalho de Peregrino analisou trabalhos acadêmicos alocados sob o subtema “os jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho”, em Estado da Arte sobre Juventude, realizado sob a coordenação de Marília Pontes Sposito, entre os anos de 1999 e 2006.

gerais, como também as particularidades que caracterizam esse grupo, considerando que a escola não apenas é “feita” para os jovens, mas também é constituída por eles.

Compreender os sentidos manifestos em relação à escolarização por jovens concluintes do terceiro ano de uma pequena cidade do interior de Goiás, então, exige a consideração de diferentes aspectos que constituem essas relações. O município onde moram, a escola onde estudam, a composição familiar, os momentos de lazer e os planos futuros são alguns dos itens abordados no próximo capítulo e que, em relação aos jovens que participaram deste estudo, mostraram-se relevantes.

CAPÍTULO 2

OS JOVENS ESTUDANTES E SEU CONTEXTO DE VIDA

Entende-se, neste trabalho, que as condições sociais e históricas definem relações e possibilidades de constituição dos sujeitos na sociedade. Ademais, as mediações implicadas na produção de sua sociabilidade permitem elucidar os processos nos quais esses sujeitos se formam e instituem sentidos às experiências que vivem. Assim, busca-se, neste capítulo, apresentar e discutir as condições de vida dos jovens, desde o contexto da localidade onde moram, da escola na qual estudam, às características relacionadas ao perfil do grupo de jovens estudantes concluintes da educação básica que participaram deste estudo.

2.1 O mundo “rurbano” dos jovens de Água Limpa

Os jovens participantes desta pesquisa são alunos de uma escola pública estadual situada em Água Limpa, um pequeno município ao sul do estado de Goiás. A origem desse município está relacionada à crise da produção de ouro, ocorrida no Brasil no final do século XVIII, quando teve início um segundo fluxo migratório para o interior do País, em especial para o desenvolvimento de atividades agropastoris. Nessa ocasião, regiões de Minas Gerais e do Sul de Goiás favoreciam o manejo do gado, haja vista que, conforme demonstra Campos (1987), o gado era uma mercadoria exigente de pouca mão de obra, de baixo custo, ideal para ocupar grandes áreas devolutas e com pastagens nativas que existiam nessa região.

A dinâmica econômica e o fluxo migratório dessa época proporcionaram, ao sul de Goiás, o surgimento de municípios como Nossa Senhora do Carmo de Morrinhos, Pouso Alto, Caldas Novas, Santa Rita do Pontal e Santa Rita do Paranaíba, cuja existência, no decorrer do século XIX e início do XX, contribuiu para a constituição de outros povoados, dentre eles Água Limpa (OLIVEIRA, 2006). A chegada da ferrovia a Goiás, no início do século XX, passando por cidades próximas à Água Limpa, como Catalão e outras, também favoreceu o desenvolvimento da economia e o fluxo de pessoas por essa região (BORGES, 1990), conseqüentemente, houve a formação de novos povoados.

Nesse contexto histórico, segundo informações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Água Limpa possui seu povoamento ligado à atividade agrícola devido às terras férteis da região e ao incremento, na ocasião, da agricultura regional.

De maneira mais objetiva, informa o site do IBGE²⁰ que, em 1929, foi doado um alqueire de terra para a construção do povoado, possibilitando que algumas famílias começassem a instalar-se no local da atual sede do município. Em 1945, alcançou a condição de distrito e, em 1959, tornou-se município com sede própria (IBGE, 2016a).

Água Limpa está distante 197 km de Goiânia, a capital do estado. Suas principais cidades vizinhas, em um raio de 100 km, são Itumbiara, Goiatuba, Morrinhos, Caldas Novas, Rio Quente, Buriti Alegre e Marzagão. O acesso à sede do município possui asfalto em bom estado de conservação. Sobre sua população, é possível observar que, comparando Água Limpa com alguns municípios próximos, em um raio de 80 km, esse é o município que possui a menor população e é o único que apresenta o número de moradores em declínio (ver Gráfico 3, Apêndice A).

Dentre aqueles que residem no município, conforme dados do Censo Demográfico (CD) de 2010, significativa parcela da população reside na cidade (70,8%), no entanto, considera-se expressivo o percentual de 29,2% que mora na zona rural, o que mostra a vinculação do município com o campo. Na ocasião do censo, registrou-se também uma grande quantidade de domicílios do município não ocupados: 128 do total de 1.023 domicílios (12,5%). Outros 156 (15,2%) eram “domicílios de uso ocasional”,²¹ ou seja, utilizados como moradia durante finais de semana, férias e outras ocasiões.²²

Esse quantitativo de domicílios de uso ocasional pode estar relacionado à significativa diminuição da população do município. Conforme informações do Censo Demográfico de 1960,²³ a cidade de Água Lima possuía uma população maior que a de hoje, com 2.402 habitantes. Já na década de 1970,²⁴ foi registrada uma população ainda maior, 2.658 habitantes. No entanto, no ano de 2010,²⁵ o censo contou 2013 pessoas residindo no município. Esses dados permitem observar que a população residente está decrescendo.

²⁰ A doação foi feita pelos senhores Francisco Emídio de Oliveira, Antônio da Silva Camargo, José Passos e Adolfo Rosa. João Porfiro Ribeiro afixou um cruzeiro no local, que deu origem aos primeiros casebres, até que, por volta do ano de 1931, foi edificada, pelo senhor Antônio da Silva Camargo, a primeira casa de telhas (IBGE, 2016a).

²¹ Segundo informações disponibilizadas no Glossário do Censo Demográfico de 2010, um “domicílio de uso ocasional” faz referência às moradias que, na data do recenseamento de 2010, eram utilizadas por seus moradores em situações como final de semana, férias, dentre outras ocasiões. Esses domicílios foram contabilizados mesmo que seus moradores não estivessem presentes durante o recenseamento (IBGE, 2013a).

²² As informações referentes aos domicílios foram coletadas durante o Censo Demográfico realizado no ano de 2010 (IBGE, 2013b).

²³ As informações referentes ao censo de 1960 foram obtidas junto à biblioteca digital do IBGE (1960).

²⁴ As informações referentes ao censo de 1970 foram obtidas junto à biblioteca digital do IBGE (1970).

²⁵ As informações referentes ao censo de 1991, 2000 e 2010 foram obtidas em uma página do site do IBGE, a partir de um link que se chama Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Nessa página, é

Essas informações ajudam a compreender o quantitativo de moradias de uso ocasional: embora uma parte de seus moradores tenha se deslocado para municípios vizinhos ou mais distantes, alguns ainda procuram manter algum vínculo com o município, conservando ali suas propriedades.

Conforme informações obtidas durante o período de realização dos procedimentos empíricos, alguns moradores da cidade trabalham no município de Rio Quente. O transporte é feito buscando os trabalhadores pela manhã e retornando à noite para a cidade, conforme ocorre também com outros municípios vizinhos.²⁶ No entanto, o município de Água Limpa não faz parte da rota dos turistas que se deslocam para Caldas Novas e para o Rio Quente. Apesar da proximidade, as estradas utilizadas para acesso aos municípios turísticos passam por Morrinhos ou por Marzagão, ficando Água Limpa deslocada do tráfego, em uma região com menos movimento. Observou-se, inclusive, que o pequeno fluxo de veículos das estradas que levam à Água Limpa restringiu-se a carros de passeio, motos e, vez ou outra, caminhões-tanque (para o carregamento de leite) ou caminhões-boiadeiro (para o transporte de gado).

Ainda que as vias possuam boa qualidade, a oferta de transporte coletivo é restrita: apenas um ônibus passa, uma vez por dia, pela manhã, com destino à Goiânia, retornando à tarde. A Prefeitura do município de Água Limpa, no momento da realização da pesquisa, oferecia o transporte que levava os trabalhadores de Rio Quente, o transporte universitário²⁷ e o transporte de saúde, cujo atendimento é mínimo no município.²⁸

Quanto ao campo educacional, em Água Limpa existem apenas duas escolas públicas, uma municipal e uma estadual, que oferecem educação regular até o final do Ensino Médio. Segundo dados do IBGE (2016b),²⁹ a taxa de escolarização do município em 2010 foi de 97,4%,

possível construir tabelas utilizando as informações coletadas a partir do ano de 1991, como tabelas comparativas de diferentes tipos. A informação aqui apresentada foi obtida, então, a partir do seguinte endereço eletrônico: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/200>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

²⁶ O município de Rio Quente, assim como o de Caldas Novas, por conta de suas fontes de águas termais, são importantes roteiros turísticos do estado de Goiás, empregando um grande número de pessoas dos municípios vizinhos, em todas as áreas de atividade, em seus clubes e hotéis (*resorts*) de padrão internacional.

²⁷ O transporte universitário circulava apenas à noite, levando os estudantes universitários para Morrinhos, onde há duas faculdades públicas (uma estadual e outra federal) e particulares, e outro ônibus para Caldas Novas, onde há uma faculdade pública estadual e faculdades particulares.

²⁸ A saúde do município contava, no momento da pesquisa, com o serviço de saúde de Atenção Básica realizado por um Laboratório Municipal, um Núcleo de Atendimento de Saúde da Família (NASF), um Centro de Saúde e um Núcleo de Vigilância em Saúde, todos oferecidos na sede do município. Além disso, há serviços médicos e de enfermagem, assim como terapeuta ocupacional, nutricionista, educador físico e odontólogo para atender à população.

²⁹ O conceito de taxa de escolarização refere-se a um indicador social do IBGE que apresenta a porcentagem dos estudantes de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário, conforme a matéria a respeito de conceitos, disponível no *site* do IBGE (s/d).

considerando pessoas de 6 a 14 anos. Quanto aos resultados do Ideb, eles se mostraram satisfatórios para os alunos dos anos iniciais da rede pública, o que não ocorreu com os anos finais do Ensino Fundamental.³⁰

O Ensino Médio ofertado pela rede pública do estado de Goiás, conforme dados do Ideb disponibilizados no *site* do Inep (2017e), no ano de 2015, em uma escala de 0 a 10, alcançou um índice de 3,8, mantendo o resultado obtido no ano de 2013 e superando as pontuações alcançadas em anos anteriores. Em relação à Água Limpa, não foi possível ter acesso ao Ideb específico dessa fase de ensino, uma vez que esse índice é calculado em relação a essa etapa final da educação básica apenas por amostragem, sendo ele definido por estado, e não por escola. Por sua vez, o Saego é realizado por escola, assim, cada unidade educacional possui um índice chamado por esse sistema de avaliação estadual de “Padrão de Desempenho”.

Esse índice, por outro lado, é disponibilizado online apenas para usuários cadastrados, como os servidores da rede estadual de educação de Goiás. Os valores alcançados pelo estado e pela escola que serão apresentados foram coletados durante as observações, quando foi possível ter acesso ao “Boletim da Família”.³¹ Nesse documento (na verdade, nos vários boletins observados), o índice de desempenho apresentado para a escola, em relação à língua portuguesa, foi de 263,0, e, em relação à matemática, foi de 259,8; para o estado de Goiás, em relação à língua portuguesa, foi indicado um índice de 272,1, já para matemática, foi de 264,1. Logo, de acordo com esses indicativos, a escola ficou abaixo da média estadual.

No município, não há escolas particulares, cursos ou escolas profissionalizantes, cursos de idiomas, tampouco cursos superiores, apenas as duas escolas públicas. Fazer um curso universitário e continuar morando na cidade requer que os alunos optem por cursos noturnos nas cidades vizinhas; aqueles que fazem cursos durante o dia precisam, necessariamente, se mudar da cidade.

Esse contexto mostra que os moradores de Água Limpa não estão restritos aos limites do município. Ao contrário, como observado, é comum que eles saiam dali em diferentes ocasiões e por diversos meios para buscar tratamento de saúde, trabalhar, estudar, ter acesso a

³⁰ Segundo informações coletadas no *site* do Inep, a nota média no Ideb dos alunos dos anos iniciais da rede pública do município em 2015 foi 6,2, o que representa uma posição de 42º lugar entre os 246 municípios goianos. Esse resultado não ocorreu com os anos finais do Ensino Fundamental, que teve nota 3,8 e posição de 232ª entre os 246 (INEP, 2017e).

³¹ O “Boletim da Família” é um material enviado para a escola para que seja entregue às famílias dos alunos que realizaram o SAEGO no ano anterior. Para cada aluno é produzido um material personalizado com informações pessoais, explicações sobre a avaliação aplicada e um quadro comparativo entre a nota do aluno, a média dos alunos da escola e a média dos alunos do estado. Ver um exemplar (devidamente despersonalizado) que se encontra no Anexo B.

bens de consumo que o comércio local não oferece, ter acesso a lazer, dentre outras possibilidades, convivendo com “estilos de vida” distintos.

Como trata Bourdieu (apud ORTIZ, 1983, p. 82), as posições sociais e os estilos de vida produzem práticas diversas que abarcam “a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência”, sendo “sempre encerradas nos limites inerentes às condições objetivas das quais elas são o produto e às quais elas estão objetivamente adaptadas”. A relação dos jovens que participaram da pesquisa com outras cidades merece atenção e será tratada adiante.

Ainda que os moradores do município de Água Limpa não estejam restritos ao ambiente em que vivem, o município, por outro lado, parece estar restrito aos que ali residem habitual ou ocasionalmente. Por estar próximo a polos turísticos, mas não fazer parte da rota de chegada às cidades de Caldas Novas e Rio Quente, ele parece ser pouco atrativo a visitantes. As maiores receitas da prefeitura, como se pôde notar, estão relacionadas às atividades agropecuárias, especialmente à produção de gado de corte e de leite.³² O município conta com produção agrícola de soja, sorgo, milho, arroz; ainda há as atividades de piscicultura, avicultura, suinocultura e pecuária (tanto para criação de gado de corte quanto para a produção de leite). São esses os indicadores que predominam em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), ou seja, que acrescentam os maiores valores em relação a toda a produção do município. No entanto, esses setores não são os que mais empregam: dentre os integrantes da população que possuíam mais de dez anos e trabalhavam quando foi realizado o censo de 2010, as atividades que predominaram foram as de serviços gerais realizadas na sede do município, no comércio local e no setor público estadual e municipal. Assim, ainda que o setor agropecuário tenha relevância econômica, outras atividades configuram o campo de trabalho da população de Água Limpa (IBGE, 2017f).

Pode-se dizer, então, que Água Limpa parece apresentar uma dinâmica econômica e social que não permite caracterizá-la como predominantemente urbana ou rural; ao contrário, parece ser um município de pequeno porte, com características tanto rurais quanto urbanas, que constituem seus moradores e seus jovens. Assim, denominá-la como rural ou urbana incorreria em uma classificação que, historicamente, baseia-se em uma dicotomia entre cidade/campo e urbano/rural, uma dicotomia fundamentada pela compreensão da cidade/do urbano como modernos e do campo/do rural como não modernos ou atrasados, retrógrados. Sob esse ponto

³² Essas informações são baseadas em dados da Secretaria do Tesouro Nacional referentes às contas anuais do município (IBGE, 2014).

de vista, cada qual se expressava pela oposição em relação ao outro (HENRIQUES; COSTAS, 2016). Desse modo, se era rural, não era urbano e vice-versa, o que não parece se apresentar no caso observado.

Por outro lado, não se pode afirmar não haver diferenças. Um ponto de vista que desconsiderasse as particularidades de cada um estaria concordando com análises que, a partir da década de 1980, quando da modernização do campo que incorporou as “novas” tecnologias, pensam ter ocorrido uma “uniformização”, uma dissolução do campo em meio ao urbano, reconhecendo-se mais similaridades do que diferenças. O campo e a cidade, o rural e o urbano estariam por vezes confundidos (HENRIQUES; COSTAS, 2016).

Para Carneiro (1997), ainda que exista uma aproximação entre urbano e rural, é possível perceber diferenças, as quais, inclusive, passam a ter novos sentidos. Buscar compreender, então, as relações que se estabelecem entre esses mundos sem apegar-se apenas às fronteiras, novas ou antigas, segundo essa autora (1997, p. 61), requer o reconhecimento da

ruralidade como um processo dinâmico de constante reestruturação dos elementos da cultura local com base na incorporação de novos valores, hábitos e técnicas. Tal processo implica um movimento em dupla direção no qual identificamos, de um lado, a reapropriação de elementos da cultura local a partir de uma releitura possibilitada pela emergência de novos códigos e, no sentido inverso, a apropriação pela cultura urbana de bens culturais e naturais do mundo rural, produzindo uma situação que não se traduz necessariamente pela destruição da cultura local mas que, ao contrário, pode vir a contribuir para alimentar a sociabilidade e reforçar os vínculos com a localidade.

Carneiro (1997, p. 62) afirma, citando Rambaud, originar-se desse processo “uma cultura singular que não é nem rural nem urbana, com espaços e tempos sociais distintos de uma e de outra”. Ademais, considera, em suas análises, que o campo tem sido utilizado e compreendido como espaço de lazer por aqueles que vêm da cidade, o que se sustenta, especialmente a partir da década de 1990, por meio de uma busca de “proximidade com a natureza e com a vida no campo” em oposição à rotina urbana considerada como cansativa e desgastante (CARNEIRO, 1997, p. 56-57), o que parece ser observado em Água Limpa.

Não se desconsidera, no entanto, que as relações afetivas também motivem permanência do vínculo com a cidade. Logo, a localidade passa a se constituir não apenas pela posição geográfica e pelas características locais, mas também pela “expressão das múltiplas possibilidades de interação dos agentes sociais à sociedade e à economia global” (CARNEIRO, 1997, p. 73). Das novas convivências que se estabelecem, por meio de alteridade, há uma relativa quebra do “isolamento econômico e a maior integração aos valores da sociedade

urbano-industrial”, formulando novos sentidos e estabelecendo novos comportamentos não apenas locais e rurais, mas também urbanos (CARNEIRO, 1998, p. 103).

Em relação aos jovens, novas possibilidades surgem em seus horizontes. Em contextos como os de Água Limpa, “a quebra do relativo isolamento econômico e a maior integração aos valores da sociedade urbano-industrial estimulam a formulação de projetos individuais voltados para o objetivo de ‘melhorar de vida’” (CARNEIRO, 1998, p. 103). É assim que

Através do contato com jovens de origem urbana, novos valores são adquiridos, mudando substancialmente o padrão de comportamento dos jovens desta geração que passam a incluir em seus projetos individuais aspirações quanto ao trabalho e ao estilo de vida típicos da juventude de classe média urbana. (CARNEIRO, 1998, p. 103).

Carneiro (1998), ao realizar pesquisa com jovens das áreas rurais de São Pedro da Serra, em Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, e em Nova Pádua, região colonial do Rio Grande do Sul, encontrou no horizonte desses sujeitos uma vontade ambígua por quererem ser iguais e, ao mesmo tempo, diferentes em relação àqueles com os quais convivem na localidade de origem. Assim, ela entende que, se por um lado os jovens buscam construir suas individualidades expressas nos desejos de alcançarem uma vida economicamente melhor, por outro mantêm um forte laço com a família, que lhes aproxima e os integra às suas origens. Diz Carneiro (1998, p. 99), então, que esses jovens

Cultuam laços que os prendem ainda à cultura de origem e, ao mesmo tempo, vêem sua auto-imagem refletidas no espelho da cultura “urbana”, “moderna”, que lhes surge como uma referência para a construção de seus projetos para o futuro, geralmente orientados pelo desejo de inserção no mundo moderno. Essa inserção, no entanto, não implica a negação da cultura de origem, mas supõe uma convivência que resulta na ambigüidade de quererem ser, ao mesmo tempo, diferentes e iguais aos da cidade e aos da localidade de origem.

Essa autora afirma, ainda, que um dos elementos que contribui para a preservação da localidade consiste na memória que resguarda a cultura e a tradição da cidade, resgatando o passado e possibilitando a compreensão das mudanças ocorridas no espaço em que se vive.

As análises de Carneiro (1998, p. 113) permitem entender o contexto de Água Limpa quando conclui que há ambientes ou cidades cuja combinação entre o rural/do campo e o urbano/da cidade constitui o que a autora chama de “rurbanos”. Desse novo contexto, entendido como “rurbano”, “resulta de uma afirmação da sociedade local a partir de definições e redefinições de identidades sustentadas não mais na homogeneidade de padrões culturais, mas

na diversidade e, principalmente, na maneira específica de combinar práticas e valores originários de universos culturais distintos” (CARNEIRO, 1998, p. 115).

A família e a localidade, assim como nas pesquisas de Carneiro (1998), não se mostram como os únicos referências para os jovens de Água Limpa. Na verdade, os diversos passeios às cidades vizinhas e a outras mais distantes, o contato com turistas de diferentes lugares, as relações com os moradores que residem ocasionalmente no município e a facilidade de acesso aos diferentes meios de comunicação – à internet e às suas funcionalidades, como a participação em redes sociais virtuais, acesso a programas de troca de mensagens, acesso a vídeos e notícias diversos e possibilidade de pesquisa sobre diversos assuntos – constituem a “rurbanidade” de Água Limpa e possibilitam, aos jovens participantes da pesquisa, vislumbrarem possibilidades para além dos limites do município.

2.2 O Colégio Estadual Bernardino Guimarães: a realidade escolar

As duas escolas públicas que existem atualmente em Água Limpa oferecem educação regular e ambas funcionam na sede do município:³³ uma é a Escola Municipal Artur Gonçalves do Prado (EMAGP), que atende a comunidade ofertando desde a educação infantil até o quinto ano, e a outra é o Colégio Estadual Bernardino Guimarães (CEBG), onde foram realizados os procedimentos deste estudo, que oferece turmas do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. Assim, a trajetória escolar dos jovens participantes da pesquisa resume-se às duas escolas e, ainda que conheçam outras, como é o caso dos alunos que moraram em outras cidades, a referência escolar, predominantemente, são essas duas únicas unidades que existem na sede do município.³⁴

Conforme relata o memorial³⁵ produzido por alguns professores no ano de 2002, o CEBG foi a primeira escola desse município. A fundação da escola data de 1954, com a finalização da construção em 1955. Desde então, o prédio vem passando por ampliações, reformas e modificações para atender a comunidade. Antes de existir a escola municipal, o

³³ Segundo relataram alguns professores, as escolas “nas fazendas” foram fechadas e os estudantes transferidos para as escolas na sede do município com a justificativa do alto custo de manutenção dessas escolas, com a alternativa de oferecer o transporte que busca os alunos para as aulas na cidade.

³⁴ De acordo com os dados dos questionários, apenas treze alunos moraram fora da cidade. Esses alunos residiram fora da cidade por pouco tempo, portanto, estudaram em outras escolas também por pouco tempo. Apenas uma aluna se mudou para Água Limpa no terceiro ano do Ensino Médio, quando já estava concluindo a educação básica.

³⁵ Esse memorial foi produzido por um grupo de professores durante a realização de um programa de capacitação à distância para gestores escolares. Esses docentes, gentilmente, cederam esse material para a pesquisa.

CEBG era a única escola na sede do município e atendia a toda a comunidade, funcionando nos três turnos. Com o fechamento das escolas rurais e a inauguração da escola municipal, o CEBG passou a ser a única escola em todo o município que oferece escolarização a partir do sexto ano, funcionando nos turnos matutino e noturno. No matutino, são ofertadas quatro turmas do Ensino Fundamental, de 6º ao 9º anos e três turmas do Ensino Médio. No noturno, funcionam uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental e três turmas do Ensino Médio.

No ano de 2016, quando se realizou a pesquisa, relatório gerado pela secretaria da escola por meio do sistema interno da Seduce-GO mostrou que estavam matriculados 236 alunos na escola: no Ensino Fundamental, 135 alunos, sendo 121 no turno matutino e 14 no noturno; no Ensino Médio, 101 alunos, 46 no matutino e 55 no noturno.

Tendo sido construída há mais de 60 anos, a estrutura física da escola está em bom estado de conservação, resultado do trabalho conjunto com a comunidade que, por meio de ações orientadas pelos profissionais da instituição ao longo dos anos, complementa os recursos provenientes do setor público. O uso desses espaços constitui uma rotina escolar permeada por diferentes instâncias e sujeitos que naquele ambiente convivem diariamente.

O colégio é formado por dois prédios, uma quadra poliesportiva, um pátio central e uma parte arborizada. No prédio maior, em formato de “L”, estão o laboratório de informática, as sete salas de aula, a direção, a sala dos professores, a secretaria, uma sala para alunos especiais e uma biblioteca. No prédio central estão os banheiros, a cozinha, a sala da coordenação da merenda, um hall que funciona como corredor para se ter acesso à quadra, um auditório e o almoxarifado.

O ambiente usado pelos alunos é separado do restante da área da escola por um alambrado. A área da escola é grande, mas esse alambrado isola pouco mais de um terço de todo o terreno, limitando o espaço de convivência dos alunos. Quando se entra na escola pela porta principal, um portão na lateral esquerda dá passagem para uma área arborizada e vários bancos de cimento.

Durante a manhã, o portão fica aberto e permite que os alunos entrem por ele ou pela porta ao lado da secretaria. Essa entrada parece ser apazível aos alunos, permitindo o contato direto com árvores frutíferas. Próximo a esse portão estão alguns bancos de cimento cobertos por dois pés de manga, onde sempre se viam alguns alunos. No noturno, apenas a porta principal ficava aberta para que os alunos entrassem na escola no início das aulas. A saída de ambos os turnos é realizada apenas pela porta principal.

Os dois prédios foram recentemente pintados, oferecendo um visual novo e bem cuidado. Os banheiros possuem azulejos brancos em todas as paredes; estão bem conservados, pois, assim como o restante da escola, passaram recentemente por uma pequena reforma. Também a cozinha possui azulejos nas paredes e se apresenta conservada e organizada.

As reformas mais recentes, bem como algumas anteriores, foram realizadas com recursos das várias instâncias: do governo federal, do governo estadual, de empresas da região, da prefeitura e da comunidade. Segundo informações de alguns professores, da direção e de ex-diretores, a pintura contou com a ajuda de pessoas da comunidade. Já a construção do laboratório de informática foi realizada com recursos de Furnas Centrais Elétrica S.A., grande empresa da região, solicitado pela escola mediante um projeto. A conclusão de sua construção contou com a comunidade escolar, que se mobilizou fazendo festas e bazares. A sala de inclusão foi construída e mobiliada com recursos do governo federal, pois, durante determinado tempo, a instituição possuía uma aluna com deficiência visual. No ano de realização da pesquisa, ela não tinha nenhum aluno nessa condição e a sala não estava sendo utilizada. A reforma do auditório, com a construção do palco, foi realizada com recursos do estado e da comunidade.

A participação da comunidade, segundo os profissionais da escola, é necessária porque os recursos destinados a ela não eram suficientes para todas as demandas. Segundo informações disponibilizadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEBG (2016), os recursos financeiros eram provenientes do PDDE e do Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola (ProEscola),³⁶ além de recursos para a merenda escolar para o Ensino Fundamental e Médio.

Essas condições exigiam a participação da comunidade de maneira a contemplar não apenas o processo decisório, mas especialmente ações diretas como a oferta de mão de obra, a doação de materiais de construção e a ajuda em festas e gincanas promovidas, a fim de garantir recursos que complementem as verbas insuficientes. Desse modo, conforme relataram alguns professores e ex-diretores, a participação da comunidade pouco se relacionava às questões relativas à gestão e às decisões administrativas, ainda que o PPP estabelecesse a existência de um Conselho Escolar e a participação por meio de princípios de gestão pautados na concepção de uma gestão democrática da escola, em que a comunidade escolar, representada por diferentes

³⁶ O Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola (ProEscola) é uma criação do governo do estado de Goiás do ano de 2000. Por meio da Lei n. 13.666, de 27 de julho de 2000, assim como o PDDE assiste financeiramente as escolas, os valores repassados dependem também do número de alunos registrados no Censo Escolar. Disponível em: <http://www.gabinetcivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=2579>. Acesso em: 10 jul. 2017.

integrantes, contribuiria ativamente para a tomada de decisão quanto aos diferentes assuntos pertinentes ao ambiente escolar (CEBG, 2016).

A insuficiência de recursos destinados à educação pública no Brasil relaciona-se a questões estruturais e históricas e mantém-se à medida de sua expansão. Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 642) argumentam que, em especial, as mudanças ocorridas na legislação educacional brasileira na década de 1960, e em anos posteriores, estabeleceram “as raízes de nossa atual escola de massas e para as massas”. Por um lado, houve a expansão do acesso à educação escolar das camadas sociais populares, no entanto, a instituição escolar pública oferecida era e continua carente de recursos. Nesse contexto de recursos escassos, projetam os autores (2011) que, para uma educação de qualidade, o custo-aluno das redes estaduais, que predominantemente atendem ao Ensino Médio, deveria ser até três vezes maior para garantir qualidade.

Ainda que tenha sido possível observar o esforço dos profissionais da escola para a sua manutenção, pôde-se perceber que a escassez dos recursos resulta em condições precárias em alguns aspectos. No caso, a quadra poliesportiva da escola estava com a pintura gasta, as marcações pouco visíveis, os gols sem as redes e com as traves enferrujadas. Havia suporte em alvenaria para basquete, mas não havia tabelas nem cestos. A quadra era utilizada pelos alunos de toda a escola, especialmente pelos do Ensino Fundamental; os do Ensino Médio pouco frequentavam esse espaço e os do terceiro ano sequer foram à quadra nos dias em que se procedeu com a observação, demonstrando um distanciamento desses jovens de práticas de atividade física durante os horários escolares.

Ao contrário da quadra, todas as salas de aula eram equipadas com quadro de vidro, no qual se escreve com pincel para quadro branco. Todas essas salas ficavam ocupadas pela manhã, enquanto apenas quatro delas eram usadas à noite. Vez ou outra alguma turma assistia às aulas no laboratório de informática ou no auditório, sendo os terceiros anos os que mais utilizaram esses espaços. As aulas desenvolvidas nesses ambientes tinham como finalidade a projeção de vídeos e imagens (slides) sobre os conteúdos que estavam sendo ministrados, em especial para as disciplinas de português e matemática.

Ainda que esses espaços existissem e estivessem bem conservados, foram pouco utilizados. Estudo de Santos (2017) reconhece que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são de mais interesse dos alunos do que dos professores. Esse desinteresse dos docentes, por vezes, deve-se ao quantitativo de computadores, insuficiente para todos os alunos de uma turma. Também há os docentes que preferem os métodos tradicionais, dentre

outros motivos. Sob esse uso parcial ou inexistente em relação ao laboratório de informática, Santos (2017) argumenta, ainda, que são observadas escolas onde foram instalados ambientes informatizados com computadores, mas os professores não recebem formação adequada para o uso de TIC nas escolas. Dessa maneira, apesar das tentativas de inclusão digital nas escolas por meio de diferentes políticas públicas, diz essa autora que os computadores permanecem pouco utilizados.

Outro espaço importante e pouco utilizado na escola é a biblioteca. Seu acervo é bastante diversificado e composto por livros didáticos, livros paradidáticos, literários clássicos, juvenis, infantojuvenis, infantis, livros de autoajuda, enciclopédias, dicionários, biografias de diferentes personalidades e autores conhecidos e livros teóricos de diferentes áreas (educação, sociologia, filosofia, dentre outros). Existem ainda livros adaptados para pessoas cegas, impressos em braile.³⁷ Mesmo com boas condições para pesquisa e material bibliográfico diversificado ela é pouco valorizada pelos alunos e professores para leitura, pesquisa e empréstimos.

Considerando que o incentivo à leitura é parte integrante da aprendizagem, a utilização da biblioteca escolar assume relevância em vista de, se inserida no processo educativo, tornar-se dinamizadora do ensino aprendizagem. Esse é um tema instigante e desafiador, entre outros motivos, pelas exigências de modernização das bibliotecas na perspectiva de atender aos processos informatizados. Para além dessa questão, a articulação entre o processo pedagógico e a atividade de pesquisa bibliográfica merece atenção por parte do professor. Para Tosetto e Martucci (2001, p. 62), a “biblioteca pode ser um instrumento pedagógico de grande utilidade, pois a relação dos professores e alunos do ensino básico com a biblioteca [...] é um fator determinante na formação de cidadãos críticos, participativos e transformadores da sociedade”. Para isso, as autoras alertam que a biblioteca deve estar integrada à política educacional da escola, garantindo participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem, o que dificilmente acontece.

Ao contrário dessas possibilidades, uma verificação no livro de registro da biblioteca possibilitou constatar poucos nomes de alunos do Ensino Médio, em especial dos terceiros anos. A professora responsável pela biblioteca apresentou alguns materiais guardados nos armários dessa sala (como acervo de pinturas, tapetes e colchas de retalho confeccionadas após a leitura de livros literários), os quais, segundo ela, são fruto de projetos de leitura desenvolvidos em

³⁷ Esses livros estão na escola porque foram doados pela Fundação Dorina Nowill para cegos, quando a escola possuía uma aluna cega. Um cadastro foi realizado quando essa aluna chegou à escola e a partir dele muitos materiais chegaram, inclusive esses livros. Atualmente, o cadastro foi desfeito, no entanto, ainda chegam materiais.

anos anteriores. Relatou que, nos últimos anos, esses projetos foram realizados escassamente e apenas com os alunos do Ensino Fundamental. Além disso, notou-se que os alunos do Ensino Médio frequentavam a biblioteca para sentar-se à mesa e conversar e apenas duas alunas foram à biblioteca solicitar empréstimo.

2.3 Quem são os jovens participantes da pesquisa

Os jovens estudantes participantes deste estudo, alunos do terceiro ano do Ensino Médio do CEBG, residiam no município de Água Limpa desde que nasceram, exceto duas alunas: uma do matutino, que nasceu em Caldas, onde também iniciou sua fase escolar, e uma do noturno, que havia se mudado para Água Limpa dois meses antes da realização da pesquisa. Todos nasceram em alguma cidade vizinha porque não havia, e ainda não há, maternidade no município. Alguns dos jovens (treze do total de trinta e três, sendo três do matutino e dez do noturno) disseram que moraram em outra cidade; entretanto, relataram que foi por pouco tempo, somente poucos meses, exceto a aluna que acabara de se mudar para a cidade. Alguns residiram em cidades bem próximas (em um raio de 50 a 70 km), apenas três deles moraram em municípios mais distantes: Trindade (GO), Goiânia (GO) e Guarujá, em São Paulo (SP), e Uberaba (MG). No momento da pesquisa, a maioria dos alunos, assim como seus familiares, residia na sede do município. Apenas três alunos do matutino e duas alunas do noturno (cinco alunos) moravam na zona rural.

A pesquisa contou com a participação de todos os alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Médio, com exceção de três alunos do período noturno, que não frequentaram as aulas durante a realização dos procedimentos. No total, foram trinta e três participantes: treze matriculados no turno matutino e vinte no noturno.

Dos que participaram da pesquisa, observou-se que pouco mais da metade deles (18) eram do sexo masculino, os demais (15) eram do sexo feminino. Essa informação contrapõe-se aos dados do Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (BRASIL, 2014b), que apontam um quantitativo maior de matrículas de meninas no Ensino Médio entre os anos 2000 e 2012. Pesquisas têm mostrado que as meninas têm tido mais sucesso escolar (CARVALHO, 2005; CAVALCANTI, 2002; PALOMINO, 2004; SOUZA, 2007) e tendem a concluir que a socialização familiar “favorece nas meninas e não nos meninos o desenvolvimento de comportamentos frequentemente desejados pelas escolas, tais como a disciplina, a organização e a obediência” (CARVALHO; SENKEVICS; LOGES, 2014, p. 732). Nessas duas turmas de

terceiro ano, contudo, havia um número levemente maior de jovens do sexo masculino matriculados.

Outras informações mostraram que a maioria desses jovens era solteira. Apenas duas alunas contaram que moravam com seus respectivos companheiros. Nenhum dos participantes disse ter filhos. Essas são informações que parecem coerentes com a faixa etária, visto serem jovens com pouca idade, entre 16 e 19 anos: oito deles tinham 16 anos, vinte estavam com 17 anos, três haviam completado 18 anos e dois deles estavam com 19 anos.

Ainda que compreender um grupo social pelo viés etário ofereça parâmetros facilmente observáveis, nas palavras de Bourdieu (2003) esse é um procedimento “arbitrário”, uma vez que mapeia as características imediatamente observáveis e atribuídas a esse grupo, criando limites que permitem afirmar quem é e quem não é jovem. Para esse autor, essa classificação não permite alcançar a complexidade do processo social que envolve, nesse caso, a juventude. No entanto, argumenta León (2005) que o critério etário tem sido utilizado para homogeneizar o tratamento em situações específicas, como também tornar possível a aplicação de dispositivos legais quando necessários.

Assim como o critério europeu, segundo documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e do Organismo Internacional da Juventude (OIJ) (CEPAL; OIJ, 2007), o Estatuto da Juventude estabelece a faixa etária entre 15 e 29 anos. No entanto, não há uma unanimidade quanto a essa definição em diferentes países: na Colômbia e no México, a faixa etária da juventude se inicia aos 12 anos; no México, em Portugal e na Espanha esse limite se encerra aos 29 anos; já a ONU, para estabelecer contagens demográficas, considera jovens aqueles entre 15 e 24 anos (CEPAL; OIJ, 2007).

Por outro lado, ainda que as faixas etárias sejam arbitrárias, atentar-se a elas possibilita a apreensão da adequação entre idade e ano de escolaridade. Esse índice, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), fornece o percentual de alunos com idade superior à idade recomendada em cada ano escolar contribuindo para análises sobre a avaliação da educação. No Brasil, dados sobre essa relação no Ensino Médio expressam um dos entraves para a universalização desse nível de ensino. A LDB estipula que cada criança deve ingressar no Ensino Fundamental aos seis anos, concluindo-o aos 14 anos; o Ensino Médio deve ser iniciado aos 15 anos e concluído aos 17 anos.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2015, no Brasil, dos alunos matriculados no Ensino Médio das escolas públicas, 30% estavam em situação de defasagem escolar; contabilizando apenas aqueles matriculados no terceiro ano dessa etapa, essa porcentagem é de

25%. Para o estado de Goiás, em relação a esse nível de ensino, é indicado um percentual de 29%; das matrículas no terceiro ano, 26% dos jovens apresentavam essa distorção. Para o município de Água Limpa, quanto ao Ensino Médio, é indicado um percentual de 19% e, para o terceiro ano, esse percentual sobe para 21%.³⁸

Dos participantes deste estudo, a maior parte apresentava adequação idade-série: 31 deles, cerca de 94%, estavam na faixa etária entre 16 e 18 anos. Do total de alunos, apenas dois estavam com 19 anos, ambos começaram a estudar aos sete e sofreram uma reprovação. Assim, é possível concluir que a trajetória escolar desses jovens, de maneira geral, foi regular, contabilizando doze anos; apenas cinco dentre eles reprovaram uma vez, portanto, estudaram um ano a mais.

Quanto às reprovações, os motivos apontados pelos jovens como causa foram variados: a dificuldade com a leitura, o excesso de faltas às aulas e a ausência de motivação para estudar. Esses são desafios postos para a educação brasileira. Ainda que o índice de alfabetização e o quantitativo de matrículas da educação básica tenham crescido no País, o desempenho dos estudantes em relação à capacidade de leitura e interpretação de diferentes textos tem sido baixo, como demonstra relatório do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) (OCDE, 2016), indicando que a qualidade da educação merece cuidados. Também as faltas às aulas, nesse contexto, não estão dissociadas da desmotivação em relação à escola. Os jovens do Colégio Estadual Bernardino Guimarães registraram o termo “descrença” quando alguns disseram ter parado de estudar durante curto período de tempo.

A desmotivação dos jovens em relação à escola tem sido observada por estudiosos como Sposito, Corti e Freitas (2001, p. 8), que chama a atenção para o distanciamento que existe entre o “mundo da escola – com seu saber, regras e procedimentos – e o mundo dos alunos – com suas experiências e interesses”. Esse distanciamento, segundo a autora, “traz perdas para todos os atores escolares, já que eles acabam imersos numa rotina desinteressante e pouco motivadora, num ambiente pouco propício para aprendizados e vivência que a escola pode e deve promover”. Nesse contexto, crescem os “índices de fracasso escolar, pichações e depredações, atitudes desrespeitosas” entre os que convivem no espaço escolar e fica cada vez mais evidente uma apatia dos alunos.

³⁸ Os dados referentes ao Censo Escolar de 2015 aqui apresentados estão disponibilizados no *site* do Inep. As informações nesse sítio eletrônico são organizadas em planilhas e por assunto. Em relação à distorção idade-série, as planilhas foram buscadas no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 maio. 2017.

Por outro lado, é importante observar que a relação que os jovens estabelecem com a escola está permeada tanto por “fatores externos” à escola, como a família, o trabalho e os outros espaços em que eles convivem, quanto por “fatores internos” à organização escolar, como sua estrutura e sua concepção pedagógica, dentre outros aspectos (DAYRELL, 2011, p. 25). Como se verá adiante, esses jovens se reportam de maneira recorrente às pessoas com quem eles residem e compõem suas famílias. O formato familiar vivenciados por eles, de maneira geral, é nuclear, composto por pai, mãe e irmão(s) (totalizando 20 das 33 famílias); houve, também, a indicação de famílias compostas por mãe e irmão/irmã; pela mãe, a avó e um irmão; pelos avós; outras famílias possuem a mãe e o jovem como seus membros; por fim, as alunas que residem com seus maridos compõem seus lares junto com eles. A presença das mães é significativa, elas aparecem em 29 famílias, já os pais constituem 20 das famílias indicadas (ver Tabela 2, Apêndice B).

No caso dos jovens do terceiro ano de Água Limpa, além de estarem na condição de concluintes da educação básica de nível médio, também importa destacar que estão adquirindo mais escolaridade em relação aos seus pais: dos pais desses 33 jovens (ver Gráfico 6, no Apêndice A), pequena parte conseguiu cursar o Ensino Médio (17 mães e 7 pais) e, ainda, um número menor chegou ao ensino superior (4 mães e 3 pais). Considerando os demais familiares indicados pelos jovens (entre irmãos, tios, avós, dentre outros), o quantitativo daqueles que concluíram a educação básica ou que chegaram ao mestrado soma 43 (55%) em relação aos 35 (45%) que chegaram no máximo ao final do Ensino Fundamental. Assim, esses percentuais demonstram que os familiares podem servir de motivação para que os jovens concluíssem o Ensino Médio e para que tenham como objetivo continuar estudando: 31% concluiu o Ensino Médio (24 deles), 18% (14 deles) se formou em algum curso superior, 4% (3 deles) realizaram alguma especialização e 3% (2 deles) concluíram o mestrado.

Esse conjunto de fatores evidencia que “os alunos são bem mais que estudantes: são jovens que possuem experiências exteriores à escola, constroem práticas e interagem com o mundo de formas variadas”, conforme assinalam Sposito, Corti e Freitas (2001, p. 8). A relação com o trabalho, nesse sentido, contribui para a compreensão da dinâmica entre os jovens e a escola.

Para a maioria dos participantes da pesquisa, o trabalho é uma realidade que se faz presente: 23 jovens estavam trabalhando no momento da pesquisa e 8 já haviam trabalhado antes, apenas 2 alunos disseram que nunca o fizeram (ver Gráfico 4, Apêndice A). O número de jovens matriculados no matutino e no noturno que estava trabalhando ou já havia trabalhado

é próximo. Assim, estudando pela manhã ou à noite, eles possuíam a alternativa de trabalhar no contraturno ou no período diurno.

Considerando que quase todos os participantes da pesquisa já estavam inseridos no mundo do trabalho (31 jovens, somando os que já haviam trabalhado e os que estavam trabalhando no momento da pesquisa), importa compreender a relação que estabelecem com essa esfera social. Eles informaram que as suas atividades de trabalho são muito variadas, caracterizando-se a maioria por tarefas simples, manuais e/ou domésticas, como ajudante de serviços gerais, pintor, babá, serviço doméstico, diarista e padeiro, entre outras. As atividades de maior complexidade observadas são: assistente em banco, em serviço público e monitoria. Apenas três jovens trabalhavam em atividades rurais, como diaristas em fazendas próximas à cidade.

Predomina, entre esses jovens, uma relação com o trabalho instável ou temporária e informal: dentre os 31 jovens que trabalham, sete indicaram que possuem carteira de trabalho assinada. Além da instabilidade, a remuneração está abaixo de um salário mínimo. Dos jovens que trabalham, a maioria recebe pelo trabalho, mensalmente, menos de um salário mínimo; apenas três alunos disseram receber acima de um salário mínimo (ver Gráfico 5, Apêndice A).

Leão e Carmo (2010, p. 4), ao citarem José Machado Pais, argumentam que, dos jovens que conseguem se inserir no mercado de trabalho, “muitos rodopiam por trabalhos precários e provisórios, constituindo percursos profissionais pautados pela transitoriedade e pela aleatoriedade”. Segundo os autores, “o atual cenário do mercado de trabalho apresenta, assim, cada vez menos possibilidades de inserção dos jovens no modo tradicional de entrada na vida ativa” (LEÃO; CARMO, 2010, p. 4).

Essa situação impunha aos jovens participantes desta pesquisa, como a tantos outros jovens, condições adversas por buscarem compatibilizar cargas horárias elevadas de trabalho com o estudo. Dos jovens do período matutino que trabalham, seis deles o faziam até quatro horas e três deles seis horas por dia e, portanto, o trabalho ocupava toda a tarde deles ou a tarde e o início da noite. Dos jovens do noturno, a jornada de trabalho variava entre quatro (4 deles), seis (2 deles), oito (3 deles) até nove horas (5 deles) por dia, fazendo-os trabalhar desde as primeiras horas da manhã até pouco tempo antes de irem para a escola à noite.

Apesar de as condições de trabalho não serem as melhores, nove dos dez jovens que não estavam trabalhando no momento da pesquisa expressaram que tinham intenção de trabalhar e que não estavam exercendo alguma atividade de trabalho porque não encontravam vagas para

serem ocupadas; apenas um dos jovens que não estava trabalhando disse que não tinha essa necessidade até o momento.

A recompensa obtida pelo trabalho, resultado dos esforços empreendidos, era utilizada para gastos com eles mesmos e apenas seis jovens indicaram que ajudam nas despesas familiares. Por um lado, esse trabalho pode indicar a busca pela autonomia, uma vez que exercer alguma atividade e ser remunerado por ela relaciona-se a ter uma renda pessoal e promotora de certa independência em relação à família, condição que se coloca como um desafio para o jovem (LEÃO; CARMO, 2010, p. 4). Por outro lado, ajudar a família também pode consistir em motivação para se buscar a inserção no mercado de trabalho.

Inseridos no mundo do trabalho, a maioria dos estudantes não conseguia reconhecer nenhuma relação entre o trabalho que realiza e a escola. Ao serem questionados sobre a contribuição dos estudos para o trabalho que exercem, observou-se que predominou, para quase todos eles, um distanciamento entre o mundo escolar e as atividades realizadas. Apenas dois alunos disseram que os estudos auxiliam no trabalho: para eles, a escola contribuía, em especial, quanto ao uso das operações matemáticas e quanto ao comportamento adequado exigido pelo trabalho.

Outro aspecto que chamou a atenção é o como os jovens compreendiam os turnos escolares. Veja-se que dos 33 jovens participantes da pesquisa, 13 frequentavam a escola pela manhã e 20 estudavam no período noturno. Para os jovens que frequentam a escola no ensino noturno, estudar nesse turno passou a ser uma opção durante o Ensino Médio. Apenas um aluno estudava no noturno desde o nono ano do Ensino Fundamental, os demais foram se transferindo após, ao longo dos três anos. Ao serem questionados sobre porque estudam à noite, disseram que o fazem nesse horário para poderem trabalhar.

Para os jovens que estudavam pela manhã, quem estudava à noite era considerado “desinteressado”: alguns alunos afirmaram que, no diurno, os discentes são mais frequentes e os professores mais dedicados. Eles também expressaram, em suas respostas, que consideram que a escola, no turno matutino, possuía ensino de maior qualidade. Estudos como os de Carvalho (1997), Queiroz (2001) e Sousa e Oliveira (2008) discutem que estudar à noite não é uma opção realizada aleatoriamente. Em sua maioria, embora não todos, os alunos do noturno “são jovens que antes de serem estudantes são trabalhadores ou buscam, de imediato, ingressar no mercado de trabalho” (SOUSA; OLIVEIRA, 2008, p. 55). Assim, eles enfrentam desafios que estão para além da compatibilização da jornada de trabalho com os estudos, desafios esses expressos no contexto de uma escola em que se observou desigualdades quantos às práticas

pedagógicas e mesmo na relação que os próprios alunos de diferentes turnos estabelecem com a escola.

No CEBG, foi observado que os professores ofereciam atividades mais diversificadas aos alunos do matutino, além de maior número de disciplinas e jornada diária maior. Permanecer nesse turno, segundo as respostas dos alunos, é ser mais “interessado” e ter acesso a uma educação que exige mais. Por sua vez, estudar à noite significa chegar cansado do trabalho à escola e dedicar-se menos aos estudos. Para Sousa e Oliveira (2008, p. 55), na escola de Ensino Médio noturna tem-se “propostas e práticas de ensino “menos exigentes”, embora estas se apresentem em nome do compromisso com a permanência desses alunos na escola”.

Entre as justificativas dos alunos do turno matutino para estudarem pela manhã também foi dito que esse é um horário bom para o aprendizado, que eles estudavam no matutino porque trabalham à tarde e, ainda, que a prefeitura oferecia ônibus para buscar na zona rural apenas nesse horário. Um dos alunos relatou que se transferiu para o noturno e foi aconselhado pelos professores a retornar para o diurno, conselho que seguiu por ter disponibilidade de estudar nesse horário. Esse fato parece mostrar que os próprios professores reconhecem a desigualdade existente entre ambos os turnos.

Ainda que estivessem vivenciando as limitações de transporte público e locomoção, os jovens não se mostraram limitados à pequena cidade onde moravam. Ao serem questionados se costumavam ir a outras cidades, trinta e um deles disseram que “sim”, apenas dois disseram que não costumam sair da cidade. Sair da cidade, segundo eles, acontece com frequência: dezessete disseram que têm o hábito de fazê-lo pelo menos uma vez por mês e quatorze vão a outra cidade toda semana. A maioria costuma visitar os municípios vizinhos, especialmente Rio Quente e Caldas Novas, que são polos turísticos com diversas opções de lazer; dos alunos que apontaram lugares mais distantes, quatro apontaram Goiânia, outros Uberlândia (MG), Iporá (GO), Trindade (GO) e Anápolis (GO). Essas visitas a outras localidades, conforme informaram, costumam ser realizadas com os familiares ou com os amigos. Apenas um aluno indicou que já saiu da cidade com a escola.

Além desses passeios, outras atividades e formas de lazer foram indicadas. Os jovens disseram que costumam andar de moto, passear a cavalo, praticar esportes com amigos, ajudar nos afazeres domésticos, passear pela própria cidade em lanchonetes, no ginásio ou no campo de futebol, frequentar academia. Outros disseram ainda que costumam ficar em casa, que fazem curso de espanhol *online*, que tocam violão, fazem aula de luta e que assistem televisão. Além

dessas atividades, oito deles também indicaram que participam de grupos de jovens das igrejas que frequentam, e um indicou um grupo de amigos do “trabalho”.

Além disso, como esses jovens não estavam limitados ao espaço físico do município porque costumavam sair com frequência para visitar outras cidades, eles também demonstraram estar *conectados* a outros lugares, a pessoas de fora de sua cidade e ter acesso a diferentes informações sobre o mundo ao seu redor. A televisão – por meio da qual assistem a “novelas”, “filmes”, “programas esportivos”, jogos de futebol, “músicas”, programas de humor, desenhos, leilão, programas de culinária, jornais, séries, canais populares, canais fechados de filmes, séries e documentários –, é uma realidade que fazia parte da rotina de trinta e um deles, apenas dois alunos do noturno disseram que não assistiam televisão porque se mantinham ocupados o dia todo e, nos horários livres, preferiam passar o tempo utilizando o celular.

A *internet* via celular, em especial por redes *wifi* domésticas, é outro meio de comunicação e disseminação de informações que está presente na vida desses jovens. Todos eles disseram que acessam a *internet* com frequência. Esse acesso, para trinta e um deles acontecia em casa. Um disse acessar com maior frequência na escola e um disse acessar na praça principal da cidade, onde a prefeitura oferece sinal gratuito. De modo geral, acessavam redes sociais, trocavam mensagens de texto, acessavam notícias, imagens, assistem vídeos, novelas, filmes e seriados cinematográficos, participavam de jogos *online*, realizam pesquisas em *sites* de busca e produziam trabalhos escolares.

O acesso a esses meios de comunicação possibilita terem muitos amigos em outras cidades. Dos 33 estudantes que participaram da pesquisa, 29 disseram que tinham amigos em outras cidades, em especial nas cidades vizinhas. No entanto, alguns dos jovens alunos mantêm contato com amigos em cidades do estado de Goiás mais distantes, como Trindade, Goiânia, Abadia de Goiás, Aparecida de Goiânia, Palmeiras de Goiás, Itumbiara, Iporá, bem como de outras localidades em diferentes unidades da federação, como Brasília (DF), Uberlândia (MG), Porto Seguro (BA), Canoas (RS), Porto Alegre (RS), Guarujá (SP) e Limeira (SP). Todas essas cidades são centros urbanos distantes, o que mostra a importância da tecnologia na vida deles, pois a comunicação com esses amigos se dava predominantemente pelas redes sociais e por mensagens via aplicativo de mensagens, voz e vídeo.

Esses são aspectos que compõem a “rurbanidade” do contexto de vida dos jovens estudantes, conforme Carneiro (1998). Configuram-se como práticas e valores que, em conjunto com outras mediações do cotidiano dos jovens estudantes, os constituem como sujeitos sociais. Nesse sentido, apresentam-se a seguir os processos escolares vividos por esses

jovens, no propósito de se apreender os nexos e as contradições estabelecidos entre a realidade educacional e os resultados obtidos nos procedimentos da pesquisa.

2.4 O Ensino Médio na rotina do Colégio Estadual Bernardino Guimarães: programas e projetos desenvolvidos

O CEBG funcionava de segunda a sexta-feira, durante a manhã e à noite. No turno matutino, de acordo com o horário estabelecido, as aulas começavam às 7h e terminavam às 12h. Cada aula durava quarenta e cinco minutos e, além do horário do recreio, havia quinze minutos reservados para o lanche. No noturno, as aulas começavam às 18h30 e terminavam às 22h30, sendo cada aula de quarenta e cinco minutos e, para o intervalo e o lanche, eram destinados quinze minutos diariamente.

No período da tarde funcionava o Programa Mais Educação (PME), que contava com a participação de alguns estudantes do Ensino Fundamental: depois de almoçarem em casa, eles voltavam para a escola e lá realizavam atividades com uma monitora até por volta de 15h30. Segundo a diretora da escola, o projeto é aberto também para os alunos do Ensino Médio, no entanto, nenhum deles demonstrou interesse em participar ou permanecer na escola após o horário de encerramento das aulas.

Ainda no CEBG se fazem presentes diferentes projetos provenientes da Seduce-GO e do Ministério da Educação. Durante as observações realizadas na escola, ficaram evidentes o ProEMI, o PJF e o Enem *Express*, propostos e desenvolvidos para o Ensino Médio. Esses programas e projetos serão tratados no decorrer da discussão sobre a rotina da escola.

No terceiro ano do Ensino Médio do turno matutino eram ofertadas seis aulas diárias. Já no noturno, o horário apresentava cinco aulas diariamente. Como se pode observar no quadro a seguir, em que se evidenciam as disciplinas ofertadas ao terceiro ano do matutino e ao terceiro ano do noturno, além de um número de aulas diárias menor, aos alunos do noturno também era oferecido um número menor de disciplinas.

Quadro 1 – Disciplinas ofertadas aos terceiros anos do Ensino Médio

3º ano matutino	3º ano noturno
Biologia	Biologia
Educação Física	Educação Física
Ensino Religioso	Ensino Religioso
Espanhol	Espanhol
Filosofia	Filosofia
Física	Física
Geografia	Geografia
História	História
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Matemática	Matemática
Química	Matemática Aplicada
Redação	Química
Sociologia	Sociologia
Tópicos em Biologia	*****
Tópicos em Física	*****
Tópicos em Geografia	*****
Tópicos em Matemática	*****
Tópicos em Português	*****

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

As disciplinas “tópicos em Biologia”, “Tópicos em Física”, “Tópicos em Geografia”, “Tópicos em Matemática”, “Tópicos em Português” e “Matemática Aplicada”, conforme informado pela coordenação e pela direção, foram criadas, inicialmente, para preencher o sexto horário, porém, com o passar do tempo e as diferentes necessidades dos professores e da escola, elas se tornaram parte da grade curricular da instituição e passaram a ser ofertadas não apenas no sexto horário. Quanto ao conteúdo, todas elas trabalhavam com aprendizados elementares como leitura e escrita, operações básicas de matemática, dentre outras, com o objetivo de oferecer apoio pedagógico em relação a esses conteúdos.

Para ministrarem essas disciplinas e conteúdos às doze turmas, o CEBG contava com um quadro docente composto por 14 professores, do qual um ocupava a direção da escola, um a coordenação pela manhã e o outro era professor pela manhã e coordenador do noturno. Dois dos professores eram contratados³⁹ e os demais eram concursados estaduais e/ou municipais. Os professores que eram habilitados apenas para trabalharem com a primeira e a segunda fase do Ensino Fundamental, remanescentes da época em que o colégio era a única escola da cidade e oferecia desde a educação pré-escolar até o Ensino Médio, fizeram formação complementar

³⁹ Os servidores públicos contratados da rede de ensino do estado de Goiás são selecionados por processo simplificado e não usufruem de alguns benefícios que são direitos dos servidores concursados, como o plano de carreira e a estabilidade. Em geral, esses servidores contratados trabalham junto ao estado por tempo limitado; terminado esse prazo, eles são desligados e não podem ser recontratados durante algum tempo.

para trabalharem com as últimas etapas do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio.

De acordo com o horário de aulas afixado no mural na sala dos professores, as 18 disciplinas do turno matutino e as 13 do turno noturno eram distribuídas entre 9 docentes, tanto no matutino quanto no noturno. Quanto aos professores, nem todos possuíam formação na área específica em que atuavam. Segundo informações disponibilizadas no PPP (CEBG, 2016), há professores com as seguintes formações na instituição: licenciatura em Geografia, licenciatura em História, licenciatura em Letras, licenciatura em Matemática e licenciatura em Pedagogia. Assim, os docentes atuavam conforme sua habilitação, mas também ministravam outras disciplinas para as quais não eram habilitados. Para as disciplinas de biologia, educação física, física, filosofia, química e sociologia não havia professores habilitados.

Durante o período de realização das observações, a disciplina de língua estrangeira moderna inglês não era oferecida aos alunos do ensino médio. Isso porque, segundo a direção da escola, anteriormente, mediante participação da comunidade, optou-se por oferecer essa componente curricular no ensino fundamental, reservando ao ensino médio, as aulas de espanhol. Como justificativa, foi apresentando o argumento de que os alunos optavam pela língua espanhola para as avaliações do Enem.

Durante o ano de 2016, esses jovens também vivenciaram falta de professor de língua portuguesa. Tendo em vista o término de contrato de uma professora e a impossibilidade de renovação, os alunos ficaram sem professor dessa disciplina durante um tempo. As aulas de língua portuguesa foram ministradas por outros professores (sem habilitação específica), que se dispuseram a ajudar os alunos a estudarem para a avaliação do Saego e para a prova de redação do Enem. O novo professor contratado, que residia em localidade próxima, não cumpriu o contrato, ficando novamente os alunos sem aulas dessa disciplina. No início de novembro, foi contratada uma nova professora com formação em pedagogia, que morava na cidade, para ministrar as aulas de língua portuguesa.

O CEBG contava, ainda, com 14 servidores administrativos estaduais e municipais. Duas funcionárias da limpeza, um vigia, quatro administrativos, três servidores para apoio aos alunos de inclusão eram servidores estaduais; um servidor administrativo para a secretaria e três para a limpeza eram cedidos pela administração municipal.

As condições em que se efetivam o processo educativo e a organização da escola, em conjunto com o contexto sociocultural, expressam as concepções político-pedagógicas que norteiam a gestão escolar, orientada por ações e reformas governamentais que promovem

transformações na educação visando adequá-la, conforme assinala Oliveira (2004), às demandas que lhe são impostas. Argumenta a autora (2004, p. 1131) que “essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade”.

Deve-se considerar, no entanto, que muitas são as mediações que interferem no processo de gestão da escola e que, para entender a sua dinâmica interna, deve-se levar em conta os nexos constituídos tendo por base o seu papel social, sua organização, a cultura e a gestão intrínsecos a própria escola. Nesse sentido, demonstram Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 926) que “vivencia-se, no país, um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que, de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa”. Observa-se, então, a emergência de programas e ações como resultado da indução de políticas vinculadas ao financiamento, que visam arranjos dos processos educacionais em andamento nas escolas, alterando a concepção pedagógica e promovendo ajustes exigidos pela ordem política e econômica. Contudo, não foram observadas mudanças significativas que realmente contribuiriam para a formação dos jovens concluintes do Ensino Médio de Água Limpa.

Conforme se demonstrou no capítulo 1, a Seduce-GO aderiu ao ProEMI em 2012. Esse programa tem sido desenvolvido por meio do PJJ em parceria com o Instituto Unibanco. Segundo informações disponibilizadas no *site* da Secretaria de Estado de Educação, as escolas participantes recebem recurso federal por meio do PDDE/ProEMI para as etapas de concepção, implantação, monitoramento e avaliação de um plano de trabalho pedagógico de três anos. Para tanto, a escola possui autonomia na escolha das estratégias mais adequadas e na destinação dos recursos (GOIÁS, 2017a).

Como se verá a seguir, o desenvolvimento do ProEMI/PJJ, na escola, resumia-se a um controle burocrático da rotina pedagógica e a uma preocupação excessiva com o desempenho dos jovens estudantes nas avaliações aplicadas pela Seduce-GO por meio do Saego. Esse programa e esse projeto orientavam a rotina escolar pelos princípios de gestão para resultados; assim, passou a ser preocupação da escola o desempenho no Ideb e no Ideb*, conforme

demonstrou o Portfólio,⁴⁰ documentando as reuniões e as ações da escola para o desenvolvimento do projeto. Além disso, é notório o tratamento diferente entre os turnos matutino e noturno.

Esses apontamentos se mostraram evidentes desde a justificativa apresentada para a participação da escola no projeto Jovem de Futuro: a nota abaixo da média obtida na avaliação do Saego do ano anterior (2015).⁴¹ Assim que houve a “adesão” da escola ao projeto, iniciaram-se as reuniões na instituição sob a orientação e o acompanhamento de uma tutora designada pela subsecretaria estadual. Em maio de 2016 houve a primeira reunião, quando aconteceu a apresentação do projeto à equipe escolar a fim de que a escola se comprometesse com o projeto e com as metas a serem alcançadas. Ainda nesse mês, uma segunda reunião definiu a equipe que ficaria responsável pelo desenvolvimento do projeto: a tutora acompanharia o desenvolvimento, a direção e uma coordenação seriam “gestoras” do projeto, um professor, um pai de aluno, um aluno representando os alunos do Ensino Médio e outros três alunos seriam os auxiliares, conforme orienta o manual do Circuito de Gestão.

Todas as etapas e atividades propostas foram minuciosamente registradas, tanto no portfólio (CEBG, 2016), quanto em uma plataforma *online* para acompanhamento à distância pelos gestores do PJJF. As reuniões destinadas ao levantamento dos problemas enfrentados pela escola, das suas causas, e ao planejamento de atividades para lidar com os desafios mapeados, além das demais etapas de realização obrigatória, resultaram em formulários preenchidos pela equipe responsável pelo projeto na escola. Esses formulários foram previamente elaborados pelo PJJF; assim, na verdade, as reuniões serviam para o preenchimento desses documentos. As anotações observadas possibilitaram os apontamentos que seguem.

Nas primeiras páginas estão registrados os problemas que, segundo o grupo responsável pelo desenvolvimento do projeto, a escola enfrentava. O quadro a seguir expressa fielmente o registro:

⁴⁰ Uma das atividades do Projeto Jovem de Futuro é o registro em forma de portfólio das reuniões, das atividades e das demais etapas de desenvolvimento do projeto. Esse registro, realizado minuciosamente pela equipe responsável pelo projeto na escola, possibilitou uma clara visão das etapas realizadas.

⁴¹ Conforme demonstrando acima, de acordo com o Boletim da Família, o índice de desempenho apresentado em relação à língua portuguesa foi de 263,0 (abaixo do índice estadual, 272,1) e, em relação à matemática, foi de 259,8 (também abaixo do índice estadual, 264,1).

Quadro 2 – Problemas enfrentados pela escola

Problemas enfrentados pela escola	
Específicos do momento atual	
Internos	Externos
Indisciplina	Som alto
Evasão	Campeonatos promovidos pelo município no decorrer da semana
Falta de interesse	
Baixo desempenho em português, matemática e ciências	
Afetam a escola há vários anos	
Internos	Externos
Frequência	Transporte
Celular	Trabalho remunerado
Indisciplina	Festas particulares
Evasão	Baixa renda familiar
Falta de envolvimento dos pais	

Fonte: Portfólio do Projeto Jovem de Futuro (CEBG, 2016).

Em outros dois formulários, foram apontadas as causas para a baixa “Proficiência em Matemática” e “Proficiência em Língua Portuguesa”,⁴² em ambas foram repetidas os mesmos pontos. As causas apontadas, no Portfólio (CEBG, 2016), foram as seguintes:

frequência; **indisciplina; falta de interesse; falta de bagagem prévia; problemas cognitivos, emocionais ou de saúde; falta de motivação;** violência; **depressão;** alguns professores não se envolvem e não preparam aula adequadamente; conselho de classe ainda não funciona de forma adequada; deficiência técnica no trabalho de coordenação pedagógica; baixo incentivo às práticas pedagógicas interessantes, com o uso de tecnologia ou participativa; falta de pessoal administrativo, atrapalha a dinâmica pedagógica; alto índice de falta de alunos de uma série; baixo envolvimento das famílias e dos professores em relação ao potencial dos alunos; resistência a avaliação externa por parte dos professores e alunos; falta de recursos suficientes par utilizar em algumas aulas. (Grifos meus).

Esses formulários, em especial, ainda que o texto pareça falar tanto de “causas” quanto de “problemas”, conseguem demonstrar, de forma abrangente, as dificuldades enfrentadas pela escola em diferentes dimensões: administrativas, financeiras, orçamentárias, pedagógicas e pessoais dos alunos. Impressionam as “causas” que se reportam aos alunos individualmente, envolvendo, em especial, fatores como falta de interesse, problemas cognitivos, emocionais e de saúde, falta de motivação, entre outras que buscam responsabilizar os discentes.

Ganha atenção, no documento, o Ideb* e o desempenho dos alunos em matemática e português e como esse desempenho pode ser melhorado nas avaliações que seriam aplicadas

⁴² Os formulários referem-se apenas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo elaborados previamente pelo PJJ, porque essas são as duas disciplinas cobradas nas avaliações do Ideb e do Saego.

no final do ano. Assim, a “meta” da escola se torna a “proficiência” em matemática e em português e todo o planejamento voltou-se para esse objetivo.

Para o alcance dessas metas, foram propostas e executadas, durante o segundo semestre de 2016, atividades como: reuniões com o grupo escolar, com os pais dos alunos e com os alunos; oficinas de matemática básica e de produção de texto, oficinas de resolução de questões tendo como modelo as questões do Ideb, do Ideb* e do Enem. Essas oficinas foram realizadas de diferentes formas e por vezes foram desenvolvidas atividades com cada turma em sala de aula. Em outros momentos, todos os alunos do Ensino Médio foram reagrupados, independentemente da turma, e se realizaram atividades coletivas no auditório.

Foram, ainda, realizados teatros sobre variados temas, como gravidez na adolescência e intolerância religiosa. Para a produção dessas peças, os alunos faziam leitura de textos sobre o tema em sala de aula, produziam o roteiro, encenavam a peça e, posteriormente, eram convidados pelos professores a escreverem uma redação dissertativa sobre a temática. Mais importante do que as temáticas trabalhadas – cujos objetivos específicos diziam respeito à adolescência, juventude e diversidade, etc. –, essas atividades visavam o desenvolvimento dos alunos nas proficiências de língua portuguesa e matemática. A equipe escolar também planejou uma viagem para que os discentes conhecessem o funcionamento de uma grande empresa da região.

Foram promovidos, também, eventos culturais, como o desfile para a escolha do garoto e da garota mais bonitos da escola e outro evento para resgatar a história da cidade, no qual os alunos pesquisaram sobre a origem de Água Lima, seguida pela produção de cartazes e exposição nos corredores da escola. Esses procedimentos foram planejados e executados, conforme informações cedidas pelos responsáveis pelo PJJ na escola, a partir do diagnóstico de que havia “falta de motivação” em decorrência de uma “baixa autoestima” dos alunos. Os eventos culturais, então, tinham como finalidade trabalhar a autoestima dos alunos com vistas a melhorar os resultados nas avaliações do Saego, que foram aplicadas no final do ano.

Houve ainda uma palestra intitulada “Um sonho ou uma realidade”,⁴³ mediada por um ex-aluno da escola que está cursando Agronomia na Universidade Federal de Goiás (UFG); seu intuito era falar sobre sua experiência e antigos alunos do colégio que cursam ou já cursaram faculdade e exerciam profissões de nível superior, como enfermagem, veterinária, agronomia, entre outros, considerados como “exemplos” pelo palestrante. Ficou evidente, nessa atividade,

⁴³ Ao final deste texto, há um apêndice em que se pode ler trecho do diário de campo escrito nesse dia. Nele, é possível apreender os detalhes dessa palestra (ver Apêndice A).

o empenho do palestrante, como também da diretora e dos professores, para incentivar os alunos a se preparem para as avaliações e irem à escola no dia de aplicação das provas do Saego.

Pelo projeto, ainda se desenvolveram oficinas de língua portuguesa e matemática, que aconteceram semanalmente e foram intensificadas nas semanas anteriores à aplicação da avaliação do Saego. Nessas oficinas, os professores e os alunos dedicavam-se à resolução de cadernos de questões de português e matemática – elaborados seguindo os modelos da Prova Brasil e das avaliações do Saego – e à produção de textos.

Destaca-se o controle burocrático em relação a todos os procedimentos. Uma das atividades previstas era o registro contínuo do rendimento e da participação dos alunos nas diferentes oficinas propostas. Para tanto, os professores receberam planilhas a serem preenchidas, como diários escolares. Nessas planilhas havia espaço para o conteúdo, para a presença, para a data e as notas de desempenho dos alunos. Inclusive, esses diários estão documentados no portfólio, assim como os cadernos de questões que serviram para o desenvolvimento das oficinas de português e matemática, e fotos dos eventos.

Observou-se que a centralidade da avaliação permeava a rotina pedagógica da escola. Dessa forma, é possível compreender como a aproximação do setor privado em relação à escola pública altera os sentidos atribuídos ao processo educativo. É que afirma Caetano (2016, p. 136) quando analisa que

a alteração da lógica de gestão, de democrática para gerencial, é um componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade.

Nesse sentido, foi possível perceber que o processo de ensino-aprendizagem no CEBG estava se subordinando ao desempenho dos alunos nas provas standardizadas. Não por acaso, era preocupação dos professores e dos jovens alunos uma preparação para que a escola alcance maiores pontuações nos exames avaliativos. Para além dos projetos em andamento, esse objetivo parece ter tomado dimensões mais amplas, encobrando a função da escola como “locus privilegiado de produção e apropriação do saber” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 923).

Uma semana antes da aplicação da avaliação do Saego, a escola ofereceu aos alunos do matutino, também nos primeiros horários, aulas de reforço de língua portuguesa com a antiga professora, que não teve seu contrato renovado. Segundo contou a diretora, essas aulas foram pagas com recursos que a instituição adquiriu durante a festa junina. Em relação às demais

aulas, os comentários de alguns professores permitem afirmar que a maioria das atividades desenvolvidas em sala de aula tinha como objetivo principal que os alunos alcançassem bom desempenho nas provas, seja nas avaliações escolares bimestrais (avaliações internas), seja nas externas à escola. As avaliações exteriores à escola, Enem e Saego, mostraram-se, inclusive, como um objetivo maior a ser alcançado e, portanto, condicionantes das demais avaliações ali realizadas.

Em relação aos alunos do noturno, alguns dias antes da aplicação da prova do Saego foi reservado um momento para que três alunos do matutino, a coordenação e a gestão da escola pudessem conversar com aqueles do terceiro ano do Ensino Médio e do nono ano do Ensino Fundamental, a fim de motivá-los a realizarem essas provas e a fazerem uma “boa” avaliação. Essa conversa – da qual fui convidado a participar – aconteceu no auditório da instituição e os argumentos utilizados foram a comparação com escolas de outras cidades da região, exaltando a competitividade entre elas.

Nesse contexto, evidenciou-se uma rotina pedagógica em que as “atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de ‘resolver provas’” (LUCKESI, 2011, p. 35). Essas avaliações passam a ter sentido nelas mesmas, direcionando o processo de ensino-aprendizagem para a realização de provas, seguindo os modelos das avaliações externas. Observa-se, então, como “uma nova linguagem, um novo conjunto de incentivos e um conjunto de papéis, posições e identidades” (CAETANO, 2016, p. 137) passam a configurar a realidade escolar, agora permeada pela gestão voltada para resultados, constituindo os sentidos atribuídos à educação e à escola pela comunidade, por seus alunos, servidores, professores e gestores. Não ao acaso, foram usados, tanto na palestra motivacional do matutino quanto na conversa com os alunos do noturno, argumentos que ressaltaram as provas por elas mesmas, a competição, a responsabilização individual e a penalização.

A preocupação da escola com a prova do Saego tornou-se também a preocupação dos jovens alunos, que se mostraram mais inquietos com essa prova em detrimento da do Enem. Na verdade, em relação ao Enem, foi possível perceber a preocupação dos alunos apenas às vésperas da prova,⁴⁴ o que se evidenciou na relação dos discentes com a preparação para essa avaliação.

Além das aulas e de uma rotina escolar voltada para o desempenho dos jovens alunos nas avaliações em larga escala, os terceiros anos, especificamente, foram convidados a

⁴⁴ As provas do Enem aconteceram em 5 e 6 de novembro de 2016, no período em que estavam ocorrendo as observações do pesquisador na escola.

participar do projeto Enem *Express*. Segundo informações oferecidas no *site* da Seduce-GO, esse é um projeto inédito no Brasil. Conforme diz o texto disponibilizado no portal, é objetivo desse projeto “reforçar o preparo dos alunos da rede pública estadual para o Exame Nacional do Ensino Médio”. Para tanto, ele funciona oferecendo “aulões” em cidades escolhidas como polos. Uma equipe multiprofissional percorre o estado ministrando aulas com conteúdos específicos voltados para a prova do Enem e dicas para a resolução das questões.

Durante a realização desse projeto, foram oferecidos “aulões” preparatórios para o Enem aos sábados do segundo semestre do ano de 2016, no município de Caldas Novas (GOIÁS, 2017b). Na cidade polo, onde aconteciam as aulas, juntava-se uma grande quantidade de alunos de vários municípios vizinhos e em ginásios ou em espaços grandes o suficiente para comportar todos.

Assim, a rede estadual de ensino ofereceu os professores e o local; a escola, no caso o CEBG, disponibilizou, no mural interno da sala do terceiro ano e no mural da sala dos professores, uma tabela com as datas em que seriam ministrados os “aulões”; e a prefeitura da cidade disponibilizou um ônibus para levar os alunos para Caldas Novas. Os alunos, por sua vez, contaram que eles participaram apenas no início, depois de alguns finais de semana, eles não mais frequentaram esse projeto. Segundo eles, o motivo foi o fato de terem que viajar para outra cidade e porque as aulas concentravam uma grande quantidade de alunos, dificultando o aprendizado.

Esse projeto, como se pode notar de maneira imediata, está inserido em um contexto de avaliações que tem como finalidade, conforme os documentos oficiais, avaliar a educação básica, selecionar aqueles que terão acesso à educação superior pública e, em alguns casos particulares, oferecer a certificação do Ensino Médio para maiores de 18 anos. Para além desses objetivos imediatos, no contexto desses jovens concluintes da educação básica de uma pequena cidade, é importante considerar, Teixeira (2011, p. 33) assinala, por meio de seus estudos, que esses jovens estão lidando com “desigualdades socioeducacionais” que se evidenciam na transição da escola de Ensino Médio para uma instituição de ensino superior quando esses estudantes não conseguem ingressar em alguma faculdade ou universidade, ou mesmo quando, ingressando, eles percebem as deficiências em relação aos conteúdos e à rotina de estudo, que não foram desenvolvidos durante a educação básica.⁴⁵

⁴⁵ Ana Maria Freitas Teixeira, em seu texto *Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular*, fala sobre as dificuldades de jovens de escola pública que, depois de ingressarem em cursos superiores, se apropriam do “ofício de estudante”, adaptando-se a uma rotina de estudos diferente da que lhe foi oferecida durante a educação básica (TEIXEIRA, 2011).

Em relação ao Enem, cuja prova ocorreu no início de novembro de 2016, todos os participantes que estavam matriculados no matutino realizaram a prova; do noturno, 13 realizaram as provas e sete não participaram da avaliação. Quase todos os 26 alunos que realizaram as provas disseram que pretendem utilizar o resultado para “programas com o FIES”, “entrar em uma faculdade federal” por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)⁴⁶ ou ingressar em curso superior de outras faculdades, para “aprender mais”, para “conseguir bolsa no PROUNI”.⁴⁷ Um disse que ainda não sabia como iria utilizá-lo e outro afirmou que não iria utilizá-lo. Dos sete alunos que não realizaram as provas do Enem em 2016, quatro disseram que pretendem realizá-la no próximo ano, para entrar em uma faculdade, para aprender mais ou para conseguir uma bolsa; e três contaram que não pretendem realizar as provas.

Os dados indicam que a maioria, 30 jovens, pretendem cursar nível superior. O ensino superior, assim, aparece como uma intenção futura para a maioria deles, seja como postulante em uma vaga por meio do Enem ou cursando o ensino superior nas muitas faculdades da região que não participam desse processo seletivo.

O ensino superior, para esses jovens, significava um futuro diferente do de seus pais e familiares e lhes possibilitaria melhores condições de vida do que sua família possui atualmente. Grande parte era oriunda de famílias cujos pais não tiveram acesso à universidade (ver Gráfico 6, Apêndice A). Os membros da família deles, em sua maioria, exerciam atividades que não exigem formação de nível superior, como aposentado, trabalhador rural, mecânico, pedreiro, trabalhador em serviços gerais, diarista, padeiro; outros atuavam como servidor público, em carreiras de nível superior, e apenas um foi indicado como advogado. Sobre as mães, eles indicaram as condições de desempregada, dona de casa, trabalhadora em serviços gerais, diarista, servidora pública, trabalhadora em serviços domésticos, serviços de sapataria e professora. Os irmãos são menores de idade, desempregados, padeiro, servidor público ou professora. Os avôs e as avós dos jovens, que moram com eles, foram apresentados como aposentados ou desenvolvendo atividade rural. Os maridos, apenas dois casos, são trabalhadores em atividades gerais (ver Quadro 3, Apêndice C). Desempenhando essas atividades, a renda familiar, predominantemente, foi indicada entre um e dois salários mínimos

⁴⁶ O Sisu é um sistema de seleção informatizado e gerenciado pelo MEC. Através dele, instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos que tenham realizado o Enem. Esse sistema foi criado pela Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e alterado pela Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (SISU, 2017).

⁴⁷ Essa expressão se refere ao Programa Universidade para Todos (ProUni), um programa do MEC, criado em 2004 por meio da Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que oferece bolsas de estudos parciais e integrais a estudantes de instituições de ensino superior privadas, que não ainda não possuem diploma de curso superior (PROUNI, 2017).

(ver Gráfico 7, Apêndice A). Nessas condições, a continuidade dos estudos tornou-se um objetivo não apenas deles, mas também de suas famílias na perspectiva de um projeto familiar.

Ainda que o projeto desses jovens, em relação às possíveis formações universitárias, estivesse explicitado, tendo em vista suas condições de vida e escolarização, iniciar, permanecer e concluir a formação universitária não seria uma tarefa fácil. Argumenta Teixeira (2011, p. 32), ao trabalhar com as ideias de Alain Coulon, que essa proposta pode ser ainda

mais árdua para aqueles que são de outras nacionalidades, para aqueles que se deslocam de **idades do interior do país em direção a centros mais urbanizados**, para os que trabalham. Avançando nessa direção, e tomando a realidade brasileira como referência, consideramos que os jovens de classes populares em geral e, dentre eles, aqueles egressos da escola pública poderiam fazer parte dessa lista. (grifos da autora).

Após o final de semana de aplicação das provas do Enem e nas semanas seguintes, os jovens pouco falaram sobre as questões desse exame. Ao conversarem sobre as provas entre si nos corredores ou com seus professores, relataram que elas estavam difíceis, diferentes e distantes do que eles aprenderam na escola. Nesses momentos, pareceu haver um reconhecimento de que a educação escolar pública que eles receberam não foi suficiente nem condizente com o nível de conhecimento exigido em uma avaliação proposta por meio de políticas públicas.

Ultrapassar os limites sociais impostos por um sistema social excludente parece “ser ainda mais difícil para os jovens que vêm de escola pública, desafiados a enfrentar as várias lógicas de exclusão e, por que não dizer, o estereótipo de estudante de escola pública, ou seja, aquele que não domina inteiramente conhecimentos básicos” e que se vê desafiado a “superar as fragilidades e lacunas existentes em sua formação escolar” (TEIXEIRA, 2011, p. 38-39).

Para os jovens estudantes de Água Limpa, os desafios eram muitos. Aprender os sentidos que eles atribuíram à sua escolarização requer considerar os processos formativos em meio às mediações implicadas em sua cultura no contexto de uma pequena cidade do interior. É o que será tratado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS JOVENS CONCLUÍNTES DO ENSINO MÉDIO

A apreensão dos sentidos da escolarização para os jovens do Ensino Médio de uma pequena cidade do interior, objetivo que orientou este estudo, consistiu em desafio em vista dos processos que têm afetado a escola, em especial dessa etapa de ensino, como também a juventude, ambos tratados na primeira parte deste trabalho. Para além, a compreensão que se tem sobre os sentidos expressos pelos jovens implica o esforço de investigar todo o conjunto de nexos constitutivos da vida escolar desses sujeitos. Entende-se que as mediações que compõem o que podem expressar, hoje, sobre sua experiência escolar, articulam condições objetivas e subjetivas que produzem a percepção da vida escolar explicitada pelos jovens estudantes, o que foi chamado de “sentidos” atribuídos pelos jovens à escolarização.

Compreendendo os sentidos na perspectiva da totalidade, a sua análise deve considerar os vínculos constitutivos da realidade social, econômica e histórica da vida dos jovens. A leitura dos textos produzidos por eles sobre sua escolarização, por vezes confundida com a escola de Ensino Médio onde estudavam, permitiu a apreensão das elaborações possíveis naquele momento de suas vidas. Cabe lembrar que os enunciados (as falas, os dizeres, as vozes) não são constituídos em forma de monólogo.

Na verdade, todo enunciado está permeado pelos enunciados dos outros, seja pela alteridade ou pela assimilação, seja consciente ou espontâneo. Assim, todos os enunciados se constituem social e historicamente ao refutarem-se, completarem-se, confirmarem-se ou negarem-se, possuindo, então, um caráter recíproco que se evidencia em ecos e marcas de tantos outros presentes no amplo interior da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997). Os textos produzidos pelos jovens estudantes e a partir dos quais aqui se apresenta a análise estão, então, permeados por diferentes vozes que se manifestam nos enunciados expressos pelos jovens.

Os textos analisados revelaram-se escritos curtos e rápidos: de maneira geral, os participantes escreveram entre dez e quinze linhas. Como já discutido na introdução deste trabalho, a análise textual se limitou ao conteúdo apresentado pelos jovens alunos, não se preocupando com aspectos formais de qualquer natureza. Para esta exposição, as informações foram organizadas em eixos temáticos que possibilitaram agrupar assuntos relacionados e que

se mostraram recorrentes nos textos produzidos pelos alunos, nas observações e nas questões abertas dos questionários.⁴⁸

3.1 A escola como espaço de sociabilidade

A escola, como instituição social, expressa e reproduz os interesses que permeiam a sociedade. Esses interesses se mostram nos objetivos escolares, na sua organização, suas atribuições, enfim, em seu funcionamento. No entanto, os processos que se constroem no interior da escola, a partir dos sujeitos que a fazem, formam um enredo que se desenvolve no seu cotidiano. As inter-relações produzidas por alunos, professores, profissionais, enfim, todos que participam do seu dia a dia, englobam entendimento, afeto, acordos, mas também conflitos, contendas e hostilidades. Nessa dinâmica, “a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais” (DAYRELL, 1996, p. 137).

Concentram-se, nesse eixo, o conjunto das informações que se vincularam aos aspectos da sociabilidade da vida escolar dos jovens participantes da pesquisa. As informações referem-se às interações experienciadas ao longo de suas trajetórias de escolarização, que se expressam nas relações construídas com todos com os quais conviveram. Essas relações foram evidenciadas quando relataram fatos que, direta ou indiretamente, envolviam pessoas importantes para eles, especialmente os colegas da escola. Destacou-se, nesse aspecto, a escola como espaço de sociabilidade que, na perspectiva dos jovens, assumiu grande relevância. Desse modo, as amizades, ao longo da vida escolar, foram contempladas em suas produções:

TEXTO 26 – A escola a princípio é bem divertida, é um lugar onde conhecemos várias pessoas e formamos amigos para vida toda, e passamos um longo período nela.

TEXTO 30 – Aqui fiz amigos, aprendi muitas coisas importantes que levarei para sempre em minha memória.

⁴⁸ Os trechos dos textos transcritos neste capítulo buscam evidenciar, na escrita dos jovens, os assuntos apresentados. Para essa exposição, optou-se pela correção ortográfica quando ela se fez necessária. Essa escolha se mostrou importante tendo em vista o comprometimento do pesquisador com os jovens participantes da pesquisa de que seriam utilizados mecanismos para que eles não sofressem qualquer tipo de constrangimento; assim, estabeleceu-se esse acordo tácito também durante a realização do procedimento de escrita, a fim de que os jovens se sentissem à vontade para escrever. Cabe ainda elucidar que as interferências ocorreram em pequeno número, em sua maioria em palavras nas quais faltava alguma letra. Em nenhum momento foi realizada a inserção de termos ou mesmo a troca deles. Dessa forma, essa opção é um posicionamento político que se mostrou necessário tendo em vista o respeito aos participantes.

TEXTO 29 – Essa escola trouxe muitos amigos, até melhores amigos, muitos colegas e nunca vou esquecer e nunca tive brigas na escola... fui bem interessado com todos da escola e sempre fazendo mais amigos até no terceiro ano.

Sobre a sociabilidade juvenil no ambiente escolar, Dayrell (1996, p. 13) discute que a escola, ainda que seja construída com base em uma rotina pedagógica baseada especialmente na disciplina, também é permeada por adolescentes e jovens que se apropriam de seus espaços, ressignificando-os. Essa instituição, então, torna-se um ambiente que também favorece a sociabilidade juvenil. Assim, exemplifica esse autor ao dizer que

as mesas do pátio se tornam arquibancadas, pontos privilegiados de observação do movimento. O pátio se torna lugar de encontro, de relacionamentos. O corredor, pensado para locomoção, é também utilizado para encontros, onde muitas vezes os alunos colocam cadeiras, em torno da porta. O corredor do fundo se torna o local da transgressão, onde ficam escondidos aqueles que “matam” aulas. O pátio do meio é re-significado como local do namoro.

As relações no CEBG expressavam formas de convivência juvenis que, conforme relataram os alunos, constituíam-se em grupos de afinidade, os quais se reuniam nos diferentes espaços da escola, impregnando de particularidades todos os cantos do prédio. As alegres conversas, os sorrisos, as tensões e, às vezes, as rivalidades exprimiam os compromissos criados entre os grupos.

Entretanto, as relações não se restringem aos colegas. O relacionamento desenvolvido com os professores e gestores da escola também interfere na percepção dos jovens. Se possibilitada, a participação dos alunos nos processos de decisão e escolhas coletivas pode implicar mais compromisso e engajamento dos jovens, o que reflete no êxito de sua formação. A organização e a gestão da instituição escolar configuram-se mecanismos que contribuem para a constituição da cultura da escola e que influenciam o modo como os sujeitos da escola interagem (DOURADO, 2006). Não ao acaso, no trecho a seguir se destaca a preocupação em relatar o tipo de sentimento que existia em relação à direção da escola:

TEXTO 24 – no colégio estadual Bernardino Guimarães, nessa época, eu não gostava muito da direção. Daí em 2010 foi quando eu tive minha primeira suspensão por causa da discussão com um professor.

De maneira semelhante, a relação com os professores é tão significativa quanto a relação com a direção e com os colegas. No entanto, para os jovens, destacaram-se os docentes que conversaram sobre diferentes questões, além dos assuntos inerentes à disciplina. Segundo eles,

os professores não apenas ensinaram conteúdos, mas orientaram sobre os melhores caminhos, serviram de exemplo e motivação, os ajudaram na construção de sonhos e valores e os incentivaram a melhorar de vida. Essa relação estabeleceu-se melhor quando os professores conseguiram se aproximar e conversar mais com eles. Sobre esse aspecto, Dayrell (2007) argumenta que é nesse processo que o professor constrói sua legitimidade e sua autoridade. Assim perceberam os jovens alunos:

TEXTO 11 – Com a chegada do Ensino Fundamental, [para] mim foi uma surpresa e achava o máximo a parte de ter vários professores, mas um professor em especial marcou esse período escolar, o nome dele é [...], conhecido como “motor”, pois além de ele ter um conhecimento extraordinário, ele me mostrou o caminho certo para construir um futuro com êxito... o que ele me ensinou eu vou levar para toda vida.

TEXTO 31 – [...] e considero todos os professores especiais para que eu me tornasse quem sou hoje. Hoje, meus objetivos são grandes, graças aos professores que me motivaram a sonhar grande e ver como o mundo que vivemos é gigante e cheio de oportunidades.

No diálogo entre professores e alunos, os jovens ressaltaram, ainda, aqueles docentes que foram mais significativos porque se preocupavam com eles e em tornar as aulas atrativas, fugindo de uma rotina enfadonha. Aulas interessantes, significativas para o aprendizado, marcam as experiências dos discentes e contribuem para o êxito da aprendizagem, conforme explica Reis (2012) em estudo sobre jovens e adultos no Ensino Médio. Alguns jovens do CEBG relataram que as aulas diferentes ajudaram no aprendizado, além de tornar prazeroso o estudo:

TEXTO 14 – [...] tiveram os momentos bons e também os ruins. Os ruins foram as despedidas de muitos professores bons, que deram aula para nós, eles tinham mais que relação de aluno e professores, eram amigos dos alunos. Mas os momentos bons foram muitos, tivemos aulas boas, com professores bons, muitos sabiam como lidar com os alunos e deixar a aula boa, tiveram alguns dias que os professores reservavam para uma aula diferente, [o] que deixava tudo melhor.

TEXTO 29 – Quase nunca ia para [a] Secretaria por reclamações [dos professores]. Sempre tive um bom relacionamento com os professores e com todos da escola e ainda tenho e por isso me acho um bom aluno.

O sentido da escola se traduziu, para alguns dos jovens estudantes, nas lembranças das experiências vividas na educação infantil. Para esses jovens, os anos “pré-escolares” marcaram sua trajetória. Contaram da escola que estudaram, a única escola municipal que existe na cidade,

a Escola Municipal Arthur Gonçalves do Prado, que alguns deles chamaram afetuosamente de “escolinha”. A idade com que começaram a vida escolar foi destacada por alguns e houve aqueles que falaram sobre como era essa escola:

TEXTO 11 – Com apenas 4 anos comecei minha carreira escolar, passei por vários momentos bons, no entanto, houve os ruins também.

TEXTO 32 – Ir para a escola nunca foi uma dificuldade para mim, lembro de quando minha mãe levava eu e meu primo no sol rachando para estudar na famosa escolinha, que todos tanto falaram.

Ao falarem sobre esse período de sua formação, alguns discutiram a importância da educação infantil: segundo eles, é nessa etapa da educação escolar em que se inicia a alfabetização, em que se começa a aprender a “ler e a escrever”, habilidades básicas para toda a vida. Essa constatação expressa a valorização do processo de aprendizagem inicial que possibilitou toda a formação escolar e, ao mesmo tempo, o reconhecimento das figuras que participaram desse processo, em especial, as professoras:

TEXTO 11 – O período alfabetizando⁴⁹ [foi] para mim um dos mais importantes, onde recebi ensino e conhecimento de alguns professores que respeito e considero até hoje, pois a arte de alfabetizar uma criança é a principal e a leitura é a base do conhecimento.

TEXTO 12 – [...] e são as mesmas “tias” que alfabetizam e nos ensinam a ler e escrever. A leitura e a escrita que levamos a vida inteira e aperfeiçoamos conforme a escola nos ensina.

Em seus textos, os jovens explicitaram a compreensão das primeiras aquisições escolares como constitutivas de suas trajetórias de vida, de si mesmos como sujeitos. Ao se referirem à leitura (e escrita) como “base do conhecimento” levada(s) para a “vida inteira” parecem constatar que a produção da própria vida está imbricada nos processos escolares e nos conhecimentos que cabem a ela, enquanto instituição, ensinar.

Destaca-se, para esses jovens, a importância que ganham a leitura e a escrita na sociedade moderna, o que se deu especialmente mediante o acesso a materiais impressos e às demandas de uma sociedade cada vez mais urbana, globalizada e letrada. Assim, em uma sociedade grafocêntrica, em que a escrita está presente em todos os lugares, a leitura e a escrita

⁴⁹ A aluna se refere ao período em que ela frequentou a primeira fase da Educação Infantil, quando ela foi alfabetizada.

atendem à diversidade de funções expressas no trabalho, nas ruas, no comércio e nas escolas, por exemplo, possibilitando “às pessoas utilizarem materiais escritos de modo a exercerem sua cidadania, a partir dos propósitos inerentes a atuações distintas” (ROSA, 2014, p. 49).

Por outro lado, ainda que seja o momento em que se aprendem conteúdos básicos e, segundo eles, muito importantes, a fase inicial da escolarização também remeteu os alunos a momentos de prazer, de diversão, de muitas atividades lúdicas e divertidas, as quais eles gostavam muito. Destacaram, também nesse momento, as grandes amizades que fizeram durante a etapa da educação infantil:

TEXTO 01 – Lá⁵⁰ era muito bom. Eu me empolgava a querer sempre estar lá, contava as horas para voltar e brincar, fazer as tarefas que eram fáceis, mas eu amava... Nessa escola, onde eu estudei, tinha várias gincanas, muitas coisas diferentes. Na mesma, completei até a quinta série do Ensino Fundamental.

TEXTO 22 – Lá conheci meus amigos.

O sentimento expresso em relação à escola da infância expressa regozijo, novidade, contentamento a partir das lembranças infantis, o que sugere certa nostalgia por não mais sentir essas emoções em relação à escola. Na vida de criança, a escola estava associada à empolgação, à alegria, ao entusiasmo e, por isso, possuem boas lembranças desse momento.

No entanto, houve quem não expressasse alegria sobre essa fase. Um dos jovens se reporta ao fato de ter sido indisciplinado e receber punições como “ir para a secretaria”:

TEXTO 06 – foi lá que passei muita coisa, mas eu era uma criança muito levada e eu ia todos dias para a Secretaria e eu ficava todos os dias sem recreio por não saber tabuada. Lá eu já estava bem cansado por ter que ficar todos os dias de castigo, mas a minha mãe sempre falava [que] eu estava passando por tudo aquilo por minha causa mesmo.

As lembranças tristes desse jovem, trazidos da memória dos idos anos infantis, revelam que a escola também se constitui de processos repressores, conduzida, em especial, pela necessidade do controle sobre o aluno, mesmo nos anos iniciais.

Também nesse trecho se evidencia a responsabilização do sujeito, o que acontece desde a infância e é reforçado pelas instituições sociais. Como instituição que reproduz as relações

⁵⁰ Nesses dois trechos, o “lá” se refere à escola de Educação Infantil onde os jovens estudaram.

sociais, a repressão e a punição mantêm-se como formas de controle dos alunos, que muitas vezes são culpabilizados por suas ações, sem mais reflexões a respeito do seu comportamento.

De maneira semelhante, também foram relatados episódios que remetem às dificuldades econômicas familiares, que não permitiram acesso às melhores condições materiais. As limitações são relatadas como um fato lamentável, sofrido, mas também foram ressignificadas e relacionadas ao aprendizado para a vida:

TEXTO 32 – O que sempre me deixava grilada era minha mãe só comprar lápis de cor com 12 cores enquanto quase todos da minha sala estava com os de 24 [cores], talvez foi uma das coisas que mais me ensinou – que nem tudo que nós queremos, podemos ter – me ajudou a colocar os pés no chão.

Esse relato mostra que a vida escolar não se dissocia da vida familiar ou mesmo das condições sociais desses jovens. Ao contrário, associam à escola diferentes aprendizados, inclusive aqueles que lhes seria importante para outras experiências fora da escola. Os escritos possibilitaram, ainda, uma compreensão da infância desses jovens de maneira não homogênea, mas contextualizada socialmente, menos idealizada e menos encantada, mais próximo à realidade, enxergando a criança não apenas como meiga, inocente e preservada da mágoa e do trabalho (MOREIRA; VASCONCELOS, 2003).

Das experiências da escola infantil e do CEBG, resultou, ao final do Ensino Médio, um sentimento saudosista expresso nos escritos dos jovens. Os textos tenderam a rememorar fatos vividos nas escolas e exprimir afeto e gratidão aos que fizeram parte desse processo. Enfocaram a conclusão da educação básica, em especial a despedida da escola na qual estudavam, das amizades, dos docentes que acreditaram em sua capacidade. Destacaram a escola que, segundo eles, contribuiu para o aprendizado dos conhecimentos que serão levados para toda a vida:

TEXTO 25 – Estou achando muito ruim abandonar essa turma, essa escola, essa turma é a melhor das melhores

TEXTO 07 – Meus professores são meus melhores amigos e sempre me ajudaram e me tratavam bem, agradeço muito a eles e todos os funcionários dessa escola.

TEXTO 32 – [...] dedico esse final a quem acreditou que eu chegaria até aqui. Desejei tanto sair, mas parece que já não quero mais. Acredito que não está acabando e sim começando, penso que agora seja a hora de colocar na prática tudo o que eu sonhei e está sempre à disposição de Deus e abraçar cada oportunidade que vier para me ensinar.

TEXTO 19 – Enfim, estamos concluindo o décimo terceiro ano de estudo, 13 anos de muito estudo, esforço, broncas e aprendizado, 13 anos convivendo com pessoas que chamamos de “colegas” ou até mesmo “amigos”. E depois de 13 anos de convivência, estamos chegando ao fim, ou simplesmente no começo, no começo de nossas lutas, de nossas vidas e para muitos de nós o começo de mais os 6 longos anos de estudo, o começo de nossas vitórias.

TEXTO 15 – Tenho que agradecer muito a escola que eu estudo. Ela só me ensinou novos conhecimentos [que] eu vou levar para minha vida. Esse ano eu vou me despedir dela, mas vou despedir com o “coração na mão”, vou sentir muita falta de tudo e todo mundo. Obrigado minha escola!!!

Nesses trechos, ainda é possível observar que a conclusão do Ensino Médio não é sinônimo apenas de término, na verdade, simbolizou, para os jovens, o encerramento de um ciclo e o início de outras possibilidades. Assim, escreveram eles que o “fim” é também um “começo” de novas “lutas”, etapas de estudo, de “vitórias”, e mesmo o começo de suas “vidas”.

O Ensino Médio, para muitos jovens estudantes, não se constituiu como última etapa de escolarização, ao contrário, se mostrou como caminho para a continuidade, ou para se chegar a um curso universitário. Tendo em vista o contexto em que eles vivem, uma pequena cidade distante de grandes centros urbanos, a interiorização dos cursos universitários ocorrida no Brasil nas últimas décadas contribui para que eles vislumbrem a possibilidade de uma formação de nível superior.

Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 33), a expansão do ensino superior, que ampliou o acesso dos jovens a esse nível de ensino, é percebida, por um lado, como positiva, e, por outro, “deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas”.

No entanto, esses jovens, com poucas possibilidades de buscar formações superiores de mais qualidade, almejavam conseguir cursar uma faculdade que lhes permita o acesso a melhores postos de trabalho. Nesse sentido, concluir o EM foi motivo para alegria e comemoração, o sentimento que foi ressaltado nas atividades desenvolvidas para a realização da festa de formatura. Esse evento mereceu um grande esforço do grupo de alunos para que, segundo eles, entrasse para “a história cidade”:

TEXTO 25 – [...] e dessa vez também presidente da Comissão de Formatura que estávamos fazendo uma festa após 13 anos na cidade e a primeira festa com jantar e garçons da história da cidade.

TEXTO 07 – [...] e hoje estamos dedicados, próximo de uma maravilhosa festa de formatura.

Foi possível observar o empenho dos alunos para a realização dessa festa. A formatura, considerada como um rito de passagem, também expressa sentidos sobre a escolarização. Os ritos, de maneira geral, sinalizam uma ruptura em relação ao cotidiano, possibilitando comunicar, por meio de uma situação singular e simbólica, valores e princípios de determinado grupo social.

Lembram Levi e Schimitt (1996) que a condição jovem, sendo provisória, é caracterizada pelo sentimento de travessia, em que se manifesta um processo ritmado por entradas e saídas, as quais consolidam a aproximação dos jovens da vida adulta e, ao final, sua imersão nesse universo. Sob essas considerações, às formaturas é atribuída significativa importância.

Essas cerimônias também indicam uma vitória importante para muitos, uma vez que concluir o Ensino Médio, no contexto brasileiro, não é uma tarefa fácil: nem todos os jovens desse País estão em condição de concluí-lo. É importante lembrar, nesse momento, conforme visto no capítulo 1, que há uma significativa parcela de jovens brasileiros entre 15 e 17 anos que não o concluíram e que se encontram fora da escola no ano de 2015 (14,6%, cerca de 1.543.713 jovens), além de muitos outros (37,3% dos jovens) que se encontravam em situação de defasagem escolar também nesse ano, conforme dados da Pnad de 2015, apresentados no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2017 (ver Gráfico 1, Apêndice A; e Tabela 1, Apêndice B).

No caso dos jovens do terceiro ano de Água Limpa, além de estarem na condição de concluintes da educação básica de nível médio, importa destacar, conforme visto no capítulo 2, que estão adquirindo mais escolaridade em relação aos seus pais, se igualando aos familiares que concluíram a educação básica e mesmo se aproximado dos 25% dos que se formaram em alguma faculdade ou chegaram à especialização ou ao mestrado (ver Gráfico 6, Apêndice A).

Pode-se concluir, sobre a importância da conclusão da educação básica para esses jovens e suas famílias, que, segundo eles, essa formação foi importante porque proporcionou “conhecimentos”, aprenderam a “ler e escrever”, o que lhes propiciou “desenvolvimento”, porque os estudos lhes tornam profissionais melhores, mais capacitados e preparados para o “mercado de trabalho”, que está cada vez mais exigente. Também argumentaram a respeito da importância da escola por terem aprendido a “conviver com pessoas” e estarem se tornando “pessoas melhores”, por “estar abrindo portas para um futuro promissor”, porque a “família não

teve a mesma oportunidade”, por poderem se formar e terem “uma vida tranquila” ou “viver bem”, ou por prepará-los para o ensino superior.

De maneira mais específica, para eles, o Ensino Médio foi uma etapa que ganhou o sentido de preparação para o trabalho e condição para continuar uma trajetória escolar, ingressando em alguma faculdade. Assim, a certificação de nível médio passa a ter um sentido de futuro, uma vez que eles têm planos de passar no vestibular e de fazer curso superior. Essa ideia está associada também ao projeto de passar em concursos e conseguir um bom trabalho para que possam ajudar suas famílias e ter uma vida melhor.

Nos textos apareceram referências a: conseguir um “trabalho” ou um “emprego melhor”, ter uma “boa remuneração” e evitar uma “vida dura”, adquirir “educação” e “conhecimento”, ser capaz de ter um negócio próprio e, por fim, poder “dar conselho para o próximo”.

Assim, tendo em vista a condição em que esses jovens estão inseridos, o término da educação básica foi comemorado com um evento singular na cidade. A formatura ganhou atenção especial e fez valer o empenho desse grupo de concluintes do Ensino Médio, empenho esse que se mostrou em toda a preparação do evento, desde a ideia inicial à realização do baile, conforme relato do diário de campo:

Ao sair (da sala), ouvi três alunos conversando com duas professoras sobre a formatura. Segundo o que ouvi, eles ficaram sabendo por pessoas de fora da escola que há 13 anos o Colégio Estadual Bernardino Guimarães deixou de realizar a festa de formatura. Essa festa, anteriormente, era considerada como tradicional na cidade, mesmo sendo uma festa simples que, geralmente, não contava com jantar e grande ornamentação, apenas existia o baile dançante: segundo lhes foi contado por pessoas da cidade que haviam se formado no CEBG, que também mostraram várias fotos antigas a eles, os formandos jantavam em casa e, por volta de dez horas da noite, iam para o baile. Assim, tendo conhecimento dessas festas, no início do ano, os jovens alunos do terceiro ano, entre uma viagem e uma festa, optaram, em meio a muita discussão, por fazer a festa de formatura. Para inovar, eles decidiram por fazer uma festa completa com jantar e baile, o que, segundo eles, surpreendeu a todos aqueles que foram convidados para a festa. (Trecho do Diário de Campo de 24 de novembro de 2016 – Matutino).

Deve-se destacar a organização do evento pelos alunos. Não houve participação direta da escola, que deixou o processo ao encargo deles. A direção, os professores, os coordenadores ou outros servidores da escola apenas acompanharam. Eles relataram terem recebido ajuda para a organização apenas da mãe de um aluno, que já estava acostumada a organizar eventos. Desde o planejamento, o custeio à realização da festa, os alunos tiveram a iniciativa, que foi valorizada pelos profissionais da escola, como demonstra o fragmento do diário de campo a seguir:

Em frente à cantina, dois alunos e uma aluna do terceiro ano conversavam com as funcionárias da merenda. Eles estavam contando que fizeram, inicialmente, uma organização para que todos pagassem uma quantia fixa mensalmente, no entanto, não deu certo porque os alunos não estavam pagando; então, decidiram fazer festas, participaram do “Arraiá” da Escola, fizeram pedágio na rodovia estadual que passa por Água Limpa, venderam salgados e bombons no colégio e na cidade, fizeram trotes no colégio, fizeram bingo, também venderam cachorro-quente na entrada da escola (a venda de alimentação na escola foi possível até determinado momento, antes que a Subsecretaria viesse a saber e proibisse, uma vez que “legalmente” a escola já oferece lanche balanceado aos alunos e não pode existir a venda de outros alimentos em suas dependências), também contaram com doações da sociedade em geral, de fazendeiros, comerciantes e da Prefeitura. (Trecho do Diário de Campo de 24 de novembro de 2016 – Matutino).

A relativa autonomia manifestada pelos jovens em relação à instituição escolar e demonstrada na sua capacidade de se organizarem a fim de realizarem o baile de formatura encontra amparo nas palavras de Groppo (2010, p. 21), ao afirmar que “a condição juvenil é e era, ao longo da ‘modernidade’ e contemporaneidade, uma condição dialética, fruto da contradição posta e repostada entre instituições sociais e possibilidades de autonomia dos jovens”. Assim, deve-se entender a formatura e, em especial, a realização do baile, em virtude da relação dos alunos com a escola, sua história, bem como com a cidade e a cultura na qual se desenvolveram. Mostra, portanto, o processo educativo de desenvolvimento da autonomia, caminho para a emancipação familiar, como construído na dinâmica da vida social e escolar.

Nos textos dos alunos foram evidenciados outros momentos que consistiram em ritos de passagem como, por exemplo, o momento em que passaram da escola municipal para o CEBG, onde cursaram do sexto ano até o Ensino Médio. Para esses jovens, foi uma passagem importante, pois a nova rotina significou o distanciamento do mundo infantil e, segundo eles, trouxe novos aprendizados, amizades, mais responsabilidades, mais professores, além de terem que aprender a escrever mais rápido, o que foi lembrado como motivo de orgulho e fonte de inspiração:

TEXTO 01 – Aos nove anos de idade, comecei a estudar no Colégio Estadual Bernardino Guimarães, frequentando o sexto ano do Ensino Fundamental. Tinha várias professoras e matérias que eu não tinha muita afinidade, daí comecei a conhecer a escola de verdade.

TEXTO 25 – [...] passei para o sexto ano no Colégio Estadual, que era o anseio de todo aluno da escolinha passar para o colégio, era a primeira etapa da minha vida... Chegamos no [colégio] Estadual em 2009, lá se iniciava um desafio, professores novos, 5 aulas por dia, a cada sinal trocava de professor, tinha que copiar mais rápido e nos adaptar a um novo estilo de ensino.

TEXTO 13 – No Colégio Bernardino Guimarães eu estudo desde os meus onze anos, quando saí da escolinha e vim fazer o sexto ano aqui. Então foi uma felicidade só, porque eu estava passando de uma escola de crianças para uma de adultos, então era uma super alegria, andava até de peito empinado, se achando, andava na rua até caçando briga, parei até de vir de bicicleta para a escola, passei a vir a pé, pois quando eu passei para essa escola eu passei a ter mais incentivo para estudar dos professores, dos meus pais e familiares.

Também se evidenciam, nesses trechos, um desejo de passar para a escola estadual, uma vez que, segundo eles, essa ação adquiria um sentido de estudar na “escola de verdade”, com uma rotina diferente, exigindo uma adaptação por parte do aluno, o que significa um desafio. Ao mesmo tempo, essa passagem se associa à alegria, à felicidade, pois, naquele momento, representou o reconhecimento do mérito obtido pelos esforços dispendidos desde o início da escolarização. Constitui-se como um “rito de passagem” que adquiriu o significado de êxito também por terem conseguido vencer uma etapa infantil e terem a oportunidade de estudar em uma escola estadual de nível médio, junto com adolescentes e jovens.

Nesse sentido, explica Bock (2007) que a adolescência, como um momento de passagem da infância para a vida adulta, é uma criação da sociedade moderna. Consiste, em condições sociais possíveis, em um momento de preparação, uma moratória, confundindo-se, muitas vezes, com a juventude. Nossa sociedade, centrada no mundo produtivo, cria uma expectativa no adolescente de “ser inserido” mais rapidamente na vida social adulta. Não ao acaso, então, o sentimento de felicidade se sobressaiu sobre a insegurança quando da passagem da escola municipal para a escola estadual.

Permanecer na escola e concluir a educação básica não foi tarefa fácil para eles, como relataram. Em meio à sociabilidade experienciada na trajetória escolar desde o início da escolarização, o desafio de chegar ao terceiro ano do Ensino Médio se colocou em vários momentos. Essa temática também foi alvo da escrita dos jovens alunos e será abordada a seguir.

3.2 A escolarização como um desafio

A organização escolar, desde a definição das políticas educacionais, passando pelas orientações gerais das secretarias e subsecretarias, em meio à gestão das unidades escolares, chegando à sala de aula, configura uma rotina escolar distante dos jovens. Nesse sentido, é preciso ressaltar que eles chegam às escolas e, ao adentrarem os portões, não se despem da condição juvenil, tampouco de sua situação social.

Há possibilidades de se pensar o espaço escolar de diálogo, estabelecendo a mediação entre a juventude e suas particularidades, e, por outro lado, o conhecimento científico sistematizado para que se torne possível a ampliação da compreensão de mundo dos jovens que frequentam a escola. Este ainda é um desafio para a escola, segundo Dayrell (2007).

Por outro lado, tanto os jovens quanto a escola estão inseridos em um contexto mais amplo, que expressa as contradições sociais. Esse aspecto permite a compreensão de que a escola pública oferecida a um grupo determinado já expressa, por si só, uma desigualdade que não se resolve apenas entre os muros escolares ou nas ações que possam ali ser desenvolvidas.

No contexto dos jovens concluintes do terceiro ano do CEBG, foram muitos os desafios enfrentados tanto pela escola e por seus profissionais como pelos alunos. No que se refere às limitações financeiras, a escola, em muitos momentos, teve de contar com a comunidade, bem como com a prefeitura e com empresas da região para reformas e para suprir outras necessidades. Como apontam os alunos em seus textos, a escola foi ajudada com festas e bazares que serviram para arrecadar fundos para a construção de salas, para reformas ou mesmo para adquirir materiais, o que sensibilizava os jovens:

TEXTO 01 - Ao passar dos tempos, nós começamos a fazer rifas para ajudar a escola com pintura, com o ar-condicionado.

TEXTO 24 – Daí em diante foi quando nós começamos a desenvolver coisas para nossa classe, só que nessa época teve seu lado bom e seu lado ruim, de 2015 para 2016 foi muito marcante para mim, nós fazemos nosso uniforme do 3º ano e começamos arrecadar dinheiro.

As escolas públicas, em sua maioria, carecem de diferentes formas de investimentos, tanto financeiros quanto humanos e estruturais. A participação dos jovens estudantes, nesses momentos, assim como da comunidade, resumiu-se à mão de obra para a conclusão de reformas e para a ampliação do prédio ou para a aquisição de recursos financeiros.

A escola, onde se realizou a pesquisa, não sendo diferente de tantas outras escolas públicas, conforme indicaram alguns dos jovens, possuía uma estrutura física que não era a ideal. Além disso, sofria com a falta de professores. Em meio às fragilidades da instituição, os jovens alunos referem-se a ela como um lugar “chato”, que acaba sendo frequentado pela necessidade de conclusão da educação básica. Pelo fato de ser uma escola que não oferece

condições satisfatórias de aprendizagem para os jovens, ela foi considerada por alguns deles como desinteressante.⁵¹

Essa instituição, tornada enfadonha, não tem atrativos que justifiquem o esforço necessário para o êxito de sua escolarização. Especialmente no Ensino Médio, os jovens passaram a reconhecer que a escola que lhes está sendo oferecida é frágil, uma vez que: faltavam professores que tornassem o processo de ensino-aprendizagem menos desgastante, pois, dos que continuam ministrando aulas, alguns eram descompromissados. Além disso, muitos jovens começaram a trabalhar e tiveram que transferir para o noturno, turno no qual os desafios eram ainda maiores. Nesse contexto, surgiram um sentimento de desmotivação e um pensamento de desistir dos estudos:

TEXTO 26 – A escola a princípio é bem divertida, é um lugar onde conhecemos várias pessoas e formamos amigos para vida toda, e passamos um longo período nela. Sejamos sinceros, a escola, com sua rotina “dolorosa” de copiar, ler e aprender acaba nos entediando, mas a vontade de cumprir uma meta para que possamos enfim sairmos dela nos mantém firmes.

TEXTO 01 – Ensino Médio passei para a noite, as aulas não eram as mesmas, mas fazer o quê? Tinha que trabalhar, nunca tinha visto meu pai, minha mãe era desaparecida, morando com minha avó, pois meu avô suicidou... as coisas apertaram, escola já era cansativa, os professores não ligavam para nada, o cansaço ia deixando a escola, quando vi, faltava a metade de um ano para terminar. Tentei o que pude, período político e feriados atrapalharam as aulas.

Nos relatos dos jovens alunos, percebe-se que os desafios em suas vidas não são poucos. Os enfrentamentos cotidianos em relação à vida pessoal somam-se com os da escola que, a princípio, poderia ser um espaço de formação intelectual que os ajudasse a superar as condições adversas. Contudo, a instituição escolar torna-se um encargo penoso que devem cumprir sob pena de consequências ainda mais nefastas que podem advir caso fiquem sem os estudos. Em sua relação com a escola, têm consciência do prejuízo que lhes é causado por uma escolarização fragilizada, porém, como sujeitos ativos do processo escolar, eles se sentem comprometidos com as questões que presenciavam e buscavam alternativas para minorar os problemas, reivindicando melhorias e fazendo sugestões.

⁵¹ Conforme elencado no capítulo 1, houve mudanças importantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, especialmente nas DCNEM de 2013, que se preocuparam em falar sobre os sujeitos que frequentam o Ensino Médio e sobre a necessidade de as escolas se adaptarem, com o objetivo de atender aos desafios impostos pelos jovens. No entanto, os investimentos nas escolas não têm proporcionado mudanças significativas: como se evidenciou no capítulo 2, as atividades desenvolvidas têm privilegiado o treinamento para as avaliações que compõem o Saeb e o desempenho dos alunos nestas.

TEXTO 12 – E essa Escola, ela tem que ter mais alunos no turno matutino porque ela tem muito poucos alunos, porque pensavam que não pode estudar à noite porque tem os pais dos alunos que não deixam e os alunos que estudam à noite é porque têm que trabalhar.

TEXTO 14 – Outro quesito que faltou muito foram jogos escolares, frequentemente.

Além dos problemas, os jovens reconhecem pontos positivos proporcionados pela escola. Assim, apesar de um contexto nem sempre favorável, eles ressaltaram terem conseguido, junto com a equipe escolar, extrair o máximo possível de aprendizado:

TEXTO 11 – Chegou o Ensino Médio e com ele vieram vários problemas, escassez de professores capacitados, a falta de uma direção que apoie os alunos e pense no futuro deles, e não apenas nos interesses que convém a eles. Esses problemas fizeram com que eu criasse uma vontade de interromper meus estudos, porém não desisti e hoje estou concluindo o Ensino Médio e não pretendo parar por aqui.

TEXTO 08 – Mesmo com condições de estruturas baixas fornecidas pelo governo, eu e meus colegas, juntamente com nossos professores, conseguimos retirar o máximo do ensino em minha escola.

Em meio às dificuldades enfrentadas, os jovens participantes da pesquisa reconhecem que o incentivo para os estudos está presente em sua vida escolar, favorecendo a continuação dos estudos. A maior parte deles (31 jovens), em questão aberta do questionário, responderam que são incentivados nos estudos fora da escola. Segundo eles, quem mais os estimula eram seus familiares próximos, como pai, mãe, irmãos e avós. Alguns indicaram os professores, namorado(a) e algum tio ou tia. Essas pessoas os incentivavam “dando conselhos”, falando sobre o “futuro” de quem estuda e de quem não estuda, argumentando que estudar é importante para “ser alguém na vida”, falando que o “estudo é a base da vida” e demonstrando que é possível seguir a profissão que se quiser, além de contar histórias que evidenciam “a importância dos estudos na vida de uma pessoa”.

É possível compreender, por essas expressões, como a escolarização aparece como uma estratégia familiar para a ascensão social. Assim, para as famílias, ela é uma garantia de que seus filhos conseguirão superar as condições dos pais. Vianna (2007) discute o processo que ocorre nas famílias de classes populares que assumem o compromisso de empreenderem esforços para que seus filhos tenham êxito na escola, permanecendo até o curso superior, como um projeto familiar de prolongamento da escolarização. Esse projeto se sustenta no objetivo de

que seus filhos obtenham a almejada ascensão social que os pais não conseguiram alcançar tendo em vista suas condições.

Outra dificuldade assinalada nos textos de alguns jovens diz respeito ao desafio para adaptar-se ao comportamento considerado adequado e correto exigido pela escola. Em sua atribuição de socialização das novas gerações, à escola, além de conteúdos, também é exigido disciplinar o comportamento segundo o prescrito pela sociedade. Desse modo, ela passa a se ocupar da formação de hábitos, valores e conhecimentos legitimados socialmente nos estudantes com a justificativa de lhes garantir a participação na sociedade.

Cuidar da disciplina e dos comportamentos tidos como não adequados socialmente e, portanto, não adequados também ao ambiente escolar, permeia o dia a dia das escolas e, não obstante, do CEBG. Sob essa temática, os jovens se reportaram a atos de indisciplina e transgressão em seus textos, mostrando, por vezes, o que aprenderam com as consequências desses atos ou destacando os comportamentos como desafiantes de uma ordem opressiva, que atua como mecanismo de controle e reprodução social:

TEXTO 25 – Alguns acontecimentos marcaram minha vida como, por exemplo, a primeira vez que me levaram para a secretaria por indisciplina ... o que me fez refletir.

TEXTO 24 – Eu já fui brigão numa fase da minha vida, mas com isso no quinto ano eu bombei [reprovei] de ano, daí eu repeti a mesma série ... daí em 2009 nós entramos no Colégio Estadual Bernardino Guimarães. Nessa época eu não gostava muito da direção, daí em 2010 foi quando eu tive minha primeira suspensão por causa [de uma] discussão com um professor...

TEXTO 30 – Tenho muitas histórias nessa escola, como pregar chiclete na cadeira da professora ou fazer outra professora chorar de raiva, quebrar câmara da escola, enfim, são vários momentos. Apesar de parecerem graves, são hoje motivos de risada, um dia lá na frente lembrarei dessas coisas e irei rir muito ...

Outro aluno, ao contrário, assinalou, em seu texto, o bom relacionamento com os professores e o comportamento que considera adequado. Para ele, mereceu destaque, além das amizades que constituiu no espaço escolar, o que entendeu como o comportamento de um bom aluno, que, segundo ele, seria aquele que nunca ofereceu problemas de indisciplina para a escola e que se relaciona harmoniosamente com seus professores:

TEXTO 29 – Essa escola trouxe muitos amigos, até melhores amigos, muitos colegas e nunca vou esquecer e nunca tive brigas na escola. Quase nunca ia para Secretaria por

reclamações, sempre tive um bom relacionamento com os professores e com todos da escola e ainda tenho e por isso me acho um bom aluno.

A questão da disciplina ou da indisciplina elencada por esses jovens demonstra a atenção dada socialmente a essa temática, inclusive por eles próprios, que passam a se considerar disciplinados ou indisciplinados a depender dos parâmetros postos pela escola, aos quais eles se submetem por vislumbrar, como consequência de sua escolarização, uma situação de vida futura melhor. Como uma instância social criada para preparar as novas gerações para o trabalho, da escola se espera a disciplinarização e o controle que formam a subjetividade do trabalhador, tornando-o produtivo, organizado, interativo e submisso às normas sociais. Para tanto, submeter os jovens às regras acontece de forma que eles se sintam sempre dependentes da autoridade exercida pela escola (ENGUITA, 1989, p. 163-166).

Enfim, para além dos problemas vivenciados pelos jovens em suas trajetórias escolares, eles e suas famílias continuam construindo estratégias a fim de garantir e prolongar sua permanência na escola, muitos chegando à conclusão do Ensino Médio, como é o caso dos participantes desta pesquisa. Isso pode ser interpretado como consequência de a escola ainda representar, para grande parcela da população, uma possibilidade de mobilidade social. Nesse contexto, os jovens não questionam a instituição escolar e sua função social, apenas a qualidade do ensino ofertado, como demonstra Abramovay et al. (2001).

É válido considerar ainda que, em meio a tantas dificuldades, a condição juvenil permite a esses jovens serem otimistas. À juventude e aos jovens, na sociedade moderna, é atribuída uma característica de renovação social, de possibilidade de mudança. Sob esse aspecto, os alunos se mostram otimistas e enxergam na escolarização e, em especial, na conclusão do Ensino Médio, possibilidades de ascensão social, como é possível apreender nos trechos analisados no próximo item.

3.3 A escolarização como condição para realização dos planos futuros

A importância de terem passado pelo processo de escolarização esteve presente em todos os textos produzidos. Segundo os escritos desses jovens, os aprendizados proporcionados pelas escolas que frequentaram são conhecimentos que lhes serão importantes durante toda a vida. Ainda que alguns deles tenham se atido ao quanto já aprenderam, ao quanto se sentem diferentes por terem frequentado a escola, ao falarem sobre a importância daquelas em que estudaram e sobre o seu processo de escolarização, predomina uma perspectiva de futuro:

conforme disseram, tudo que aprenderam e desenvolveram os ajudará no futuro, de maneira especial a alcançarem uma situação de vida melhor.

De certa forma, reafirmaram a ideia de que a juventude se mostra como uma moratória, etapa de preparação para a vida adulta que os aguarda. Valorizaram a formação das “habilidades interpessoais”, pois o mundo exige que se saiba conversar com pessoas, liderar grupos, ouvir e falar nas horas certas, trabalhar em equipe, falar em público, serem mais humanos. Na perspectiva de formação para o trabalho nos moldes da reestruturação produtiva (toyotismo), a formação da sociabilidade do trabalhador é contemplada pela educação que receberam. Reconheceram que a escolarização contribuiu nesse sentido:

TEXTO 25 – Escola definitivamente me ajudou demais e tenho certeza que me ajudará na minha vida de graduação e emprego, pois aprendi a conversar com pessoas diferentes, aprendi liderar e a ouvir, e falar nas horas adequadas.

TEXTO 21 – A escola foi muito importante porque fiz muitas amizades novas e foi muito marcante... e a escola é a coisa mais marcante que tem na vida.

TEXTO 02 – A minha experiência na escola, talvez uma das melhores de anos aqui sentindo de tudo, [como] amor, ódio e felicidade, meu ensino foi muito importante para mim e hoje sei que tudo o que passei foi para que eu possa ser melhor que hoje. Brinquei muito fiz muitos amigos, tudo [em meio a] vários sentimentos. [Os] momentos ruins foram só os que me arrependi de não ter jogado mais, me esforçado mais um pouco.

Nesse processo, alguns deles, nos seus textos, se preocuparam em valorizar a escola pública. Assim, há o reconhecimento das oportunidades que tiveram de participar de situações que possibilitaram experiências consideradas gratificantes. Para eles, a escola pública merece ser valorizada, em especial por ser uma instituição que proporciona aprendizados que as particulares não oferecem, como mostram os trechos a seguir:

TEXTO 33 – Escola “cara” não é sinônimo de aprendizado e conhecimento... O fato que confirmou tal conclusão foi que, depois que mudei para outra instituição, consegui me desenvolver mais no quesito educação. A Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho,⁵² ao meu ver, foi o lugar que mais teve importância e me influenciou. Lá aprendi que o trabalho em equipe faz a diferença (quando, no 7º ano, o time feminino de queimada venceu o campeonato de interclasse⁵³ duas vezes seguidas), que a sala considerada a pior da escola pode sim conquistar os melhores resultados, que, se você quiser, pode ser o que sonhar.

⁵² Esse texto foi escrito por um dos jovens que residiu fora da cidade de Água Limpa. A Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho, a qual o jovem se refere, está localizada no município de Caldas Novas.

⁵³ Ao falar em “interclasse”, o jovem se refere aos jogos escolares, aos campeonatos desenvolvidos pelas escolas, que contemplam diferentes modalidades esportivas.

TEXTO 05 – Enfim, sempre estudei em escola pública, sempre tive meus auxílios e nunca tive dificuldade de aprendizado.

Nos trechos a seguir, evidencia-se uma preocupação com o futuro, assunto ao qual dezessete dos textos se reportaram diretamente: em alguns deles, os jovens falaram em constituir uma família própria e ter filhos, no entanto, em todos eles, a conclusão do Ensino Médio apareceu como condição para que eles possam continuar estudando, seja cursando uma “faculdade” ou um curso profissionalizante; esses cursos apareceram como uma condição para terem um trabalho, alcançarem uma situação social melhor e serem bem-sucedidos. Terminar o terceiro ano, nos textos dos jovens estudantes, apareceu associado, então, às possibilidades e oportunidades futuras que lhes garantirão ascensão social:

TEXTO 11 – Hoje estou concluindo o Ensino Médio e não pretendo parar por aqui. / Ano que vem, pretendo ingressar em uma universidade, no curso de contabilidade, para seguir carreira na área bancária.

TEXTO 23 – Portanto, meu sonho mais desejável é cursar agronomia em uma Instituição Federal e [no] futuro trabalhar para concluir meu sonho, em ter uma casa, carro família.

TEXTO 03 – Terminando o Ensino Médio, quero cursar o ensino superior, para ser uma pessoa bem-sucedida e importante no mercado de trabalho.

Acreditar que o estudo pode garantir melhores condições de trabalho, rendimento mais alto e, logo, melhor qualidade de vida tem sido o resultado de pesquisas com jovens nas últimas décadas. Entretanto, como trata Frigotto (2001), as condições de trabalho, se houver postos de trabalho, tem se definido como empregabilidade, na qual o trabalhador deve estar pronto para o que for requisitado, da forma que o empregador demandar (informalidade, tempo determinado, etc.).

Com base nessa análise, tem se constituído em uma falácia acreditar que a escolarização pode garantir inserção no trabalho ou mesmo melhores condições de vida. Para os alunos, porém, a centralidade da escola nesse processo de ascensão fica evidente nos seguintes trechos:

TEXTO 01 – A escola sempre foi importante para mim... é graças a ela que hoje farei um curso superior e terei melhores oportunidades de serviços.

TEXTO 08 – Os meus doze anos de estudos em minha carreira escolar foram de grande importância, pois consegui agregar conhecimentos que, com certeza, vão me ajudar em

minha vida futuramente... Enfim, para meu futuro tenho grandes expectativas de realizações profissionais e sem a escola as chances de ser bem-sucedido futuramente são menores.

TEXTO 05 – [...] e quero sempre lembrar do que aprendi na Escola, não só no ensino, na educação, mas também em tudo que aprendi para levar para vida pessoal. Treze anos que definem quais portas vou abrir e quais portas permanecerão fechadas em meu futuro.

TEXTO 20 – Meu maior sonho é me formar e poder dar uma vida melhor para minha família.

TEXTO 30 – Aqui fiz amigos, aprendi muitas coisas importantes que levarei para sempre em minha memória, antes eu não tinha consciência disso, mas, hoje tenho, e sei que minha vida dependerá muito disso, pois é com os estudos que irei poder melhorar de vida e um dia ajudar meus pais.

TEXTO 28 – O estudo é fundamental na vida de uma pessoa, podem ser idosos, crianças, adultos [e] jovens, sem a escolaridade não se chega a lugar algum. Precisamos sim de um futuro melhor com a Educação Reforçada. Hoje o mercado de trabalho exige o Ensino Médio, mesmo que seja [para] ser gari, varredor de rua. Sem a educação, não se dá [tem] futuro.

Ainda que o futuro seja incerto, os textos indicam planos pautados nas possibilidades e circunstâncias que os cercam, quando indicaram os cursos nos quais pretendem ingressar, as faculdades ou universidades que pretendem frequentar, as formas de ingresso e as alternativas de pagamentos ou financiamentos para as instituições privadas. Falaram em mais de uma possibilidade de curso ou instituição e ainda apontaram faculdades particulares de cidades vizinhas como alternativas.

Essas possibilidades têm se tornado mais próximas desses jovens mediante o processo de interiorização pelo qual passaram as instituições de ensino superior. A partir de 2003, mediante o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001), houve uma significativa regionalização e interiorização da oferta de cursos de ensino superior por meio das universidades federais. Some-se à expansão dessas universidades, em especial com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni)⁵⁴ e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).⁵⁵ Além da ampliação e criação

⁵⁴ O Reuni foi lançado por meio do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c).

⁵⁵ Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei n. 11.892/2008. Juntam-se a eles os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II. Entre 2003 e 2016, foram construídas 500 novas unidades, totalizando 644 *campi* em funcionamento, situados em 568 municípios por todo o Brasil (PORTAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2016).

dessas redes, registra-se, ainda, a expansão das universidades estaduais e o crescimento da rede de instituições de ensino superior particulares.⁵⁶

Tendo em vista as perspectivas futuras apresentadas por esses jovens, pode-se afirmar que seus planos se mostraram pautados nas possibilidades existentes em seu contexto e também nas adversidades que podem surgir. Por vezes, eles falaram que pretendem continuar sua escolarização, apontam as dificuldades e falaram ainda de outras possibilidades, caso o planejamento inicial não dê certo. Veja-se que os cursos e as faculdades⁵⁷ indicados são oferecidos em cidades vizinhas e próximas à cidade onde moram, como Caldas Novas:

TEXTO 01 – Sendo assim a conclusão teve momentos bons e ruins, afinal, meus colegas de classe que não faziam nada durante o dia tiveram notas maiores que eu nas provas de vestibulares e espero uma resposta de uma faculdade grátis.

TEXTO 25 – Espero passar no vestibular para Ciências Contábeis na UEG. Pretendo ser gerente de banco, dar palestras motivacionais, ser alguém que motiva as outras pessoas [a] também querer ser alguém... vamos para mais um desafio e vamos ver no que vai dar.

TEXTO 22 – Quando eu terminar o Ensino Médio quero fazer faculdade de Letras, na UEG, em Morrinhos. Caso não der certo, quero estudar Pedagogia em Caldas Novas, na Unicaldas. Também pretendo fazer cursos de Enfermagem e Informática.

TEXTO 11 – Hoje estou concluindo o Ensino Médio e não pretendo parar por aqui. Ano que vem, pretendo ingressar em uma universidade, no curso de Contabilidade, para seguir carreira na área bancária.

A importância da escola é reforçada nos textos quando se referem ao futuro que, apesar de difícil e incerto, proporciona um sentimento de que eles poderão influenciar outras pessoas a também buscar boas oportunidades, além de não desistirem e continuarem estudando. Em suma, por terem concluído a educação básica eles se sentem capazes e responsáveis por motivarem outros a também o fazerem:

TEXTO 25 – Dar palestras motivacionais, ser alguém que motiva as outras pessoas a também querer ser alguém.

⁵⁶ Sobre esse assunto, ver Dourado (2001), em “A interiorização do ensino superior e a privatização do público”. Neste trabalho interessa assinalar a presença dessas instituições em localidades próximas à cidade dos jovens participantes, o que, de certa forma, influencia nas perspectivas futuras deles.

⁵⁷ As instituições e os cursos apontados conferem com aqueles ofertados pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) e pelas instituições particulares presentes em Morrinhos e Caldas Novas, cidades para as quais o município de Água Limpa oferece transporte universitário gratuito no período noturno.

TEXTO 03 – Então a importância da escola para [mim] é muito valorizada e por isso eu conservo muito meus estudos e procuro dar conselhos para crianças que pensam em parar de estudar.

TEXTO 17 – [...] e mostrar aos meus filhos que vale a pena cada segundo na escola.

Em seus escritos, expressaram, ainda, o reconhecimento do mérito por sua atuação na escola, destacando potencialidades que indicam êxito em sua formação. Premiações oferecidas pela escola ou das quais a escola foi o caminho para que se alcançasse o prêmio foram relatadas por dois alunos. Essas premiações, segundo eles, aparecem com recompensa pela dedicação e pelo esforço. A importância da escola, nesses trechos, está relacionada a aprender, a se esforçar para ser recompensado, a ganhar prêmios e destacar-se em meio aos demais:

TEXTO 25 – Sempre fui considerado bom aluno, então começaram a surgir as recompensas. No nono ano fui selecionado [com] uma das melhores redações na escola. Tive que ler na frente de todos e isso me ajudou. Isso me ajudou a desinibir minha oratória, então comecei a interagir mais. Ainda ganhei uma premiação de 1.100,00 ao sair bem na prova.⁵⁸ No ano seguinte, me candidatei a representante da sala. Fui eleito, então começava uma interação maior, diria o instinto de liderança [começava a desenvolver]. Ainda no primeiro ano, ganhei um certificado por ser bem premiado na olimpíada de matemática e começávamos a realizar eventos para ajudar a escola. No segundo ano, fui eleito representante por aclamação, nem foi necessária eleição e já iniciei a saída da minha cidade representando meu colégio. Fui para Goiânia, no Fórum de Agente Jovem, após na terceira Conferência Estadual de Juventude do Estado de Goiás em Goianésia. Foram anos de muito aprendizado. Finalmente, no terceiro ano, eleito novamente representante por aclamação e dessa vez também presidente da Comissão de Formatura, que estávamos fazendo uma festa após 13 anos na cidade e a primeira festa com janta e garçons da história da cidade. No meio do ano fui para Pirenópolis representar a escola na última conferência ainda na escola, sempre participei das reuniões de professores expondo ideias, sugestões e representando todos os alunos.

TEXTO 15 – Gosto de brincar na quadra com meus amigos e jogar interclasse, onde meu time era campeão todo ano.

Em meio à valorização das premiações e do reconhecimento diante da coletividade, destaca-se o tipo de formação oferecido hoje aos jovens. Marcada pelo desempenho em ações

⁵⁸ O prêmio ao qual o aluno se refere parece ser a bonificação, oferecida pela Seduce-GO, conhecida como “Prêmio Poupança-Aluno”. Conforme demonstra estudo de Moura (2016, p. 65), esse é um dos projetos desenvolvidos no estado de Goiás e que, segundo essa pesquisadora, aparece vinculado ao “Prêmio Escola”. Este, assim como outros prêmios ofertados, é anual, utiliza como critério o desempenho dos estudantes e tem como objetivo motivar a obtenção de bons resultados tanto nas avaliações internas quanto externas à escola.

coletivas e prêmios, objetiva-se a notoriedade, a distinção, como se observa no cotidiano permeado de projetos e avaliações que visam os resultados. Durante as observações realizadas na escola, um dia antes de serem realizadas as provas do Saego, três alunos do matutino foram convidados a irem ao período noturno para conversar com os alunos do terceiro e do nono ano, a fim de motivá-los. Essa atividade estava prevista nos procedimentos planejados para o desenvolvimento do Projeto Jovem de Futuro. No trecho a seguir, extraído do diário de campo, é possível visualizar a ênfase dada pelos alunos à competitividade em relação aos alunos de uma cidade vizinha:

O intuito da conversa, pude observar, era “motivar” os alunos do noturno a participarem da prova do Saego, a não faltarem às aulas no dia seguinte e a fazerem uma boa prova. Durante a reunião, os alunos do matutino chamaram a atenção para o fato de que, segundo eles, no ano anterior, as turmas eram muito desmotivadas e mal preparadas, o que teve como consequência o Colégio Estadual Bernardino Guimarães obter a nota mais baixa dentre as escolas estaduais vinculadas à Seduce-GO regional de Morrinhos. Os alunos ressaltaram que obtiveram nota mais baixa inclusive em relação à escola estadual de Marzagão (uma cidade vizinha). **Achei interessante essa fala porque, para se motivarem e se sentirem melhores, eles passam a buscar argumentos, por exemplo, na comparação e na competição.** Eles ressaltaram também que foram preparados o ano todo e que chegar na hora final e faltar à prova ou responder de qualquer forma seria uma forma de jogar tudo no lixo. Depois de falarem, os alunos passaram a deixa para a Diretora. (Trecho do Diário de Campo de 22 de novembro de 2016 – Noturno).

Observa-se uma escola permeada por políticas e práticas pedagógicas que reforçam uma sociedade e uma concepção de escola que privilegia a organização, o funcionamento, a gestão, a eficiência, a produtividade e os resultados. Enfim, nessa sociedade e nessa escola difunde-se uma concepção de formação que evidencia suas potencialidades, independentemente das suas condições. Afinal, espera-se que o sujeito confirme a possibilidade do sucesso que se coloca como um objetivo a ser perseguido em todos os âmbitos, do institucional ao individual, reafirmando os princípios que regem a ordem social de uma sociedade de classes.

O procedimento de produção de texto, associado às respostas dos questionários e às observações realizadas, permitiu ouvir os jovens e compreender os sentidos que eles atribuem aos processos de escolarização pelos quais passaram, desde a educação infantil ao final da educação básica. Ao apontarem os sentidos da escolarização, como se pôde observar, os jovens expressaram a escola como um espaço de sociabilidade, interação e convivência, os desafios enfrentados durante suas trajetórias como alunos e a importância da escolarização, de maneira especial, em relação ao futuro.

Para os jovens estudantes, o futuro se mostrava de maneira positiva, pois nele se encontravam boas possibilidades e oportunidades. Pode-se dizer que uma visão otimista perpassou os dezessete textos que falaram sobre o futuro. Neles, os jovens expressaram suas vontades de prolongar a vida escolar, seja fazendo uma faculdade ou um curso profissionalizante, trabalhar ou continuar trabalhando, alcançar boas condições financeiras, ajudar a família, ou, ainda, constituir uma família própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os processos imbricados na escolarização sob a perspectiva dos jovens estudantes do Ensino Médio de uma pequena cidade constituiu o principal objetivo deste trabalho. Para tanto, buscou-se apreender os nexos existentes entre a escola, a juventude e a sociedade. Sob esse aspecto, é importante considerar que ter a escola como lócus para a realização dos procedimentos empíricos não limitou a compreensão dos processos observados a uma visão apenas escolar. Na verdade, partiu-se da premissa de que essa instituição é constituída pelas relações de forças sociais antagônicas e, por isso, ela expressa as tensões que emanam do processo produtivo e se estabelece como um campo de disputas.

Tendo em vista a realidade observada, a revisão da literatura sobre a escola de Ensino Médio, em especial as políticas que lhe são relacionadas, bem como a temática juventude, foi possível desenvolver análises sobre o município onde os jovens moravam e os processos que envolveram a rotina escolar e afetavam eles próprios. Esse caminho permitiu compreender um contexto local permeado por determinações mais amplas de ordens social, política, econômica e histórica que se expressaram na relação entre os jovens e a escola e o que expressaram sobre seu processo de escolarização.

A escola, compreendida como campo de disputas entre classes sociais distintas, torna evidentes processos escolares profundamente desiguais: de um lado, uma pequena parcela da sociedade tem acesso à educação formal que garanta seu acesso e permanência na escola, dentre tantas outras vantagens; do outro, um expressivo percentual de jovens não tem acesso à etapa final do ensino básico ou frequentam escolas com condições educacionais fragilizadas, que demandam da comunidade escolar fazer mais com muito menos. É sob esse aspecto que a conclusão do Ensino Médio não tem se mostrado como uma tarefa fácil para grande parcela de jovens brasileiros. Aquém das promessas que acompanham cada nova política que tem sido implementada, os programas que têm chegado às escolas, como se mostrou na realidade do CEBG, pouco contribuem para a qualidade educacional.

Imbricada em processos sociais mais amplos, a escolarização ofertada a esses jovens se revelou como expressão de contradições relativas ao mundo do trabalho. Por um lado, exige-se formação/qualificação como condição para a inserção no mundo do trabalho. No entanto, a maior parte do contingente populacional se obstaculariza à formação necessária ou se oferece uma educação de baixa qualidade, que acaba por atender à formação para o mundo do trabalho precarizado, uma vez que prepara para a permanência no mercado informal, para os

subempregos ou, ainda, para os trabalhos temporários. Em suma, esses jovens são formados, desde a Educação Infantil, para a conformação com essa situação. Sob esse aspecto, os programas e projetos desenvolvidos no CEBG constituem-se como políticas para atender a esse objetivo, conforme postulam as orientações dos organismos internacionais.

Nesse sentido, o contexto escolar dos jovens estudantes do terceiro ano do CEBG se revelou por ser uma instituição de educação pública de formação geral permeada por princípios que, cada vez mais, têm seguido a retórica de uma “educação de qualidade”. No entanto, os programas em desenvolvimento nesse colégio demonstram uma preocupação com resultados imediatos, com o desenvolvimento, nesses sujeitos, de habilidades de convivência e adaptação, distanciando e desvinculando os comportamentos individuais e coletivos de conteúdos que contribuiriam para a formação de indivíduos conscientes dos processos sociais que os envolvem. Esse objetivo, conforme se mostrou, contribui para a valorização e o estímulo à competição, à construção de uma concepção educacional imediatista, que tem como consequência o esvaziamento da escola de seu compromisso com a formação humana e com a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

A análise do contexto local também contribuiu para compreender os sentidos da escolarização para esses jovens. Os estudos de Carneiro (1998) possibilitaram compreender o contexto de Água Limpa, a cidade de moradia dos jovens, como *rurbano*, por não ser predominantemente rural nem urbano. Observou-se a vida experienciada por eles, que, por um lado, os mantêm vinculados à sua cidade por meio de suas famílias, das amizades locais, das atividades cotidianas que desenvolvem e mesmo pelas dimensões da cidade, que torna possível que todos se conheçam, o que constitui um sentimento de pertencimento ao local. Por outro lado, o estreito contato com os municípios vizinhos, particularmente cidades com grande fluxo turístico, que contam com instituições de ensino superior, e sua conectividade às redes sociais, que lhes permite vincular-se ao mundo para além de sua pequena cidade, parece instigar nos jovens água-limpenses, anseios que fogem de sua realidade local, como a continuidade dos estudos e o acesso a melhores condições de vida.

Chama a atenção o amplo uso que eles fazem das redes de comunicação. Todos os jovens que participaram deste estudo tinham acesso à internet e à televisão, seja em casa, na escola ou via sinal *wi-fi* oferecido gratuitamente pela prefeitura na praça principal da cidade. As transformações tecnológicas e a facilidade de acesso aos meios eletrônicos proporcionaram, além das diferentes informações, a possibilidade de manter contato com outras pessoas que fisicamente estão distantes. Os meios de comunicação vivenciados nas últimas décadas

contribuem para novas formas de sociabilidade que, no caso observado, proporcionou aos jovens se enxergarem em variados planos futuros, a serem realizados em outros lugares.

Nesse contexto local e escolar, ao apontarem os sentidos da escolarização, como se pôde observar, os jovens expressaram a escola como: i) um espaço de sociabilidade, interação e convivência; ii) os desafios enfrentados durante suas trajetórias como alunos; e iii) a importância da escolarização, de maneira especial em relação ao futuro.

Em suas palavras, na escola eles estabeleceram diferentes relações sociais, que os ajudaram a desenvolver habilidades que favorecem as relações com as inúmeras pessoas com as quais convivem para além dos muros escolares. As amizades construídas durante a escolarização atenuaram os desafios e os ajudaram a continuar estudando. Os professores, sob esse aspecto, receberam atenção especial: segundo os jovens, os docentes que os ensinavam e os orientavam bem, mostrando interesse por eles, foram os mais importantes e significativos, pois se constituíram como verdadeiros motivadores durante o processo de escolarização.

As condições escolares fragilizadas e uma vida em que o trabalho já se fazia presente por vezes provocaram desânimo e quase impossibilitaram a conclusão do Ensino Médio. Assim, em relação aos desafios de concluir a educação básica, verificou-se que a sua formação, no âmbito do conhecimento, não atingiu o que esperavam, mesmo considerando o objetivo do ingresso no ensino superior. Sob esse aspecto, evidenciaram-se, nos textos, as condições difíceis da escola, tanto materiais quanto em relação ao corpo docente, e o comprometimento em relação ao ensino e aprendizagem, como a preparação para realização de provas seletivas. Entretanto, reconhecem o esforço de todos os profissionais envolvidos em sua formação e as alternativas implementadas no sentido de suprir as demandas formativas existentes.

Por outro lado, também foi destacado pelos jovens a importância atribuída à escolarização para se tornarem pessoas melhores, mais preparadas para o mercado de trabalho, e como condição para a continuidade dos estudos a fim de alcançarem melhores condições de vida. De certa forma, reproduz-se o discurso expresso nas políticas e as orientações dos documentos elencados ao longo deste estudo, que também atribuem à formação escolar a responsabilidade de proporcionar ascensão social às classes menos favorecidas.

Dessa forma, na formação escolar desses jovens, a experimentação, as novidades e as expectativas para o futuro ganham destaque, expressando uma condição juvenil que se materializa no porvir, como se as vivências atuais apenas tivessem sentido no futuro. Além disso, expressa a responsabilidade atribuída à instituição escolar de separar as crianças e os jovens da sociedade, formando-as para que, no futuro, estejam prontos para serem inseridos na

sociedade adulta. Os jovens, dessa forma, compreendem sua juventude como um momento de passagem, de transição para a futura vida adulta.

Por fim, a conclusão do Ensino Médio, dada a importância destacada pelos jovens, mereceu um baile de formatura, organizado por eles próprios, que envolveu toda a cidade. O fato de terem realizado a festa, de se responsabilizarem por toda a organização, demonstra como a juventude, por vezes subordinada ao mundo adulto, ao mesmo tempo apresenta autonomia e criatividade, aspectos constitutivos do processo educativo que formam, contraditoriamente, os jovens na instituição escolar. Assim, o desenvolvimento desta pesquisa incitou muitas questões que demandam estudos futuros. Uma delas inspira-se na realização do baile de formatura, bem como no investimento dos jovens nesse evento. Como já citado anteriormente, o desenvolvimento de sua autonomia implica considerar as relações que se estabelecem, de forma contraditória, entre a dependência familiar, a tutela escolar e as possibilidades de decisão e realização de ações individuais e coletivas, configurando-se relevante tema de investigação sobre a juventude.

Outra questão instigante, relacionada diretamente ao Ensino Médio, vincula-se às medidas implementadas pelo governo federal, entre setembro e dezembro de 2016, quando da realização desta investigação. Essas medidas foram propostas e implantadas por medida provisória (Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017), sem qualquer discussão com a sociedade ou instituições educacionais. Esse fato indica um fértil tema de estudo a respeito dos encaminhamentos realizados, como também o envolvimento dos jovens alunos com essa questão.

Ainda instiga investigar as condições dos jovens egressos do Ensino Médio, buscando apreender a sua situação algum tempo depois de concluírem a educação básica. As expectativas que apresentaram sobre a continuidade dos estudos e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, ainda que em outras localidades, e as condições efetivas de realização desses planos parecem constituir-se uma rica fonte de informações sobre a relação juventude, educação e trabalho.

Ao findar este estudo, avalia-se que foi possível contribuir na perspectiva de melhor compreender a relação que os jovens constituem com a escola, concorrendo para adensar as pesquisas sobre os processos de formação da juventude. Mais específica e diretamente, pôde-se apreender as condições de vida dos jovens de uma cidade com características particulares, como ocorre a formação destes e de que forma os elementos sociais e históricos envolvidos nesse processo se articularam no contexto estudado.

Além disso, indiretamente acredita-se que esta pesquisa produziu análises que contribuem para minimizar o obscurecimento científico sobre jovens de regiões distantes de grandes centros urbanos e seus processos educacionais, bem como estimular outros estudos acerca desta temática, incrementando a produção científica na área. Cabe ainda evidenciar que compreender histórica e socialmente essa realidade particular, em certa medida, contribui para a compreensão dos processos educativos, não apenas juvenis, mas também de cidades em que condições semelhantes possam ser observadas.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, A.; SPOSITO, M. (Org.). **Juventude e contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação** (ANPEd), Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 25-36, 1997.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação educativa, 2005. p. 19-35.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.) et al. **Escola de paz**. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação/Universidade do Rio de Janeiro; Brasília: UNESCO, 2001. 154 p.

ALVES, Maria Zenaide. **Ser alguém na vida**. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/_tese_zenaide_portal.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo. 1999.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. São Paulo: Todos pela Educação/Editora Moderna, 2017.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/mp-do-ensino-medio/>. Acesso em: 14 jul. 2017.

AZEVEDO, Fernando de. O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira Estado Pedagogia**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio./ago. 1984. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 14 jul. 2017.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 11, n. 1, p. 63-76, jna./jul. 2007. Disponível em: <<http://site82839.hospedagemdesites.ws/upl/ckfinder/files/pdf/Adolescencia.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

BORGES, Barsanufio Gomides. **O despertar dos dormentes**. Goiânia: Cegraf, 1990.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é só uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 151-162.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O ensino médio no contexto do plano nacional de educação, o que ainda precisa ser feito. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio.-ago. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. **Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte I – Bases legais. Brasília, 2000. 109p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 9 maio. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007a**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17 de maio. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf>. Acesso em: 17 maio. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm. Acesso em: 4 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 27 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007b.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 6.096, de 24 de abril de 2007c.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. **Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Acesso em: 17 jul. 2017.

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Quem somos**. Disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>. Acesso em: 11 jul. 2017.

CAETANO, Maria Raquel. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto Unibanco um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016.

CAMPOS, F. I. **Coronelismo em Goiás**. Goiânia: UFG, 1987.

CARNEIRO, Maria José. O ideal rurano: campo e cidade no imaginário dos jovens rurais. In: TEIXEIRA DA SILVA, F. C.; SANTOS, R.; COSTA, L. F. C. (Org.). **Mundo rural e política**. Rio de Janeiro: Ed. Campus/Pronex, 1998.

_____. Ruralidade: novas identidades em construção. **Anais do XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia e Economia Rural**. Natal, agosto de 1997.

CARVALHO, Célia Pellozo de. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. São Paulo: Cortez, 1997.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e análise sociológica no trabalho docente: um palco de imagens. In: PEIXOTO, A. M. C.; PASSOS, M. (Org.). **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89-113.

CARVALHO, Marília Pinto de; SENKEVICS, Adriano Souza; LOGES, Tatiana Avila. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734. jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/09.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. **Jovens e estratégias educativas de apropriação dos espaços urbano e virtual**. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

CAVALCANTI, Edima Leal Souza. **Diferenças de gênero na apreensão do conhecimento escolar**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

CEBG – Colégio Estadual Bernardino Guimarães. **Portfólio**. Manuscrito, 2016.

_____. **Projeto político-pedagógico**. Manuscrito, 2016.

CEPAL; OIJ. **La juventude em Iberoamérica: tendências y urgencias**. 2. ed. Buenos Aires, agosto de 2007. Disponível em:

<http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121127114302_39.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola com espaço sócio-cultural. 1996. Disponível em: http://media.wix.com/ugd/bf04df_8a8f7e3085814b5a9d6ceccac54bf4a.pdf. 1996. Acesso em: 1º maio. 2017.

_____. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, ed. especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 set. 2016.

_____. Os significados da escola de ensino médio para os jovens alunos. **Outro olhar – Revista de Debates**, Belo Horizonte, ano X, n. 7, ago. 2011.

_____ et al. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. v. 1. Minas Gerais: Argvmentvm, 2009. p. 57-126.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

_____. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

_____. **Gestão da educação escolar**. Brasília: UnB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf. Acesso em: fev. 2017.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DUARTE, Adilmar Jacinto. A escola pública como espaço de mediação na recepção de programas televisivos. 174 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu e Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272 p.

ESTEVEVES, Luiz Carlos Gil et al. **Estar no papel: cartas dos jovens do ensino médio**. Brasília: UNESCO/INEP/MEC, 2005. 139 p.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FRANCO, Maria Laura Publishi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa, v. 6).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação como campo de disputa hegemônica. In: _____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 20, 2015. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 25-54.

_____. Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. **Le Monde Diplomatique Brasil**, ed. 68, mar. 2013. Disponível em: <<https://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

_____. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. **Salto para o futuro**, ano XIX, boletim 18, nov. 2009.

_____; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. **Lei n. 13.666, de 27 de julho de 2000**. Institui o Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola - PROESCOLA e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=2579. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **ProEmi**. Informações disponíveis em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias%20e%20Gerencias%20de%20Ensino/Programa-Ensino-M%C3%A9dio-Inovador.aspx>>. Acesso em: 5 jul. 2017b.

_____. Seduce-GO. **Enem Express**. Disponível em: <http://site.seduc.go.gov.br/enem-express/>. Acesso em: 10 jul. 2017a.

GROPPO, Luis Antônio. A emergência da juventude e do lazer como categorias socioculturais da modernidade. **Licere** (CELAR/UFMG), Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 73-82, 2002.

_____. **Juventude**: ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GROPPO, Luís Antônio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última Década**. Santiago, v. 18, n. 33, dez. 2010.

HENRIQUES, Frederico de Oliveira; COSTAS, Fernando Bastos. **Ruralidades no Brasil contemporâneo**: entre as tipologias e estruturas de rede. Disponível em: <<http://sociologia-alas.org/acta/2015/GT-05/Ruralidades%20no%20brasil%20contempor%C3%A2neo%20entre%20as%20tipologias%20e%20estruturas%20de%20rede.docx>>. Acesso em: maio. 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas do Censo Demográfico 2010**. 2013a. Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/209_213_Glossario_ATLASDEMO%202010.pdf. Acesso em: 9 maio. 2017.

_____. **Censo Demográfico de 1960** – Goiás. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_t18_go.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2017.

_____. **Censo Demográfico Goiás**. VIII Recenseamento Geral, 1970. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/69/cd_1970_v1_t23_go.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2017.

_____. **Conceitos**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. **Goiás – Água Limpa – censo demográfico 2010**: sinopse. 2013b. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=520020&idtema=1&search=goias|C3%81gua-limpa|censo-demografico-2010:-sinopse->>>. Acesso em: 16 maio. 2017.

_____. **Goiás – Água Limpa – censo demográfico 2010**: resultados da amostra – trabalho. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=520020&idtema=107&search=goias|C3%81gua-limpa|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-trabalho-->>. Acesso em: 16 maio. 2017f.

_____. **Goiás – Água Limpa – censo demográfico 2010**: resultados da amostra - trabalho. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=520020&idtema=107&search=goias|C3%81gua-limpa|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-trabalho-->>. Acesso em: 7 fev. 2017.

_____. **Goiás – Água Limpa – finanças públicas: 2014.** Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=520020&idtema=144&search=goias|%C3%81gua-limpa|financas-publicas-2014>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. **História.** Água Limpa-GO. 2016a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/go/agua-limpa/historico>. Acesso em: 7 fev. 2017.

_____. Síntese de indicadores sociais, uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. (Estudos & Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 34). Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 146 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 36).

_____. **Sistema IBGE de recuperação automática.** Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/200>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

INEP. **Devolutivas pedagógicas.** Disponível em: <http://devolutivas.inep.gov.br/login>. Acesso em: 14 mar. 2017b.

_____. **Enem.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>>. Acesso em: 14 mar. 2017d.

_____. **Indicadores educacionais.** Página atualizada em 20 de outubro de 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 16 maio. 2017.

_____. **Inep.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em 14 mar. 2017c.

_____. **IDEB – Resultados.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=629683>. Acesso em: 6 jun. 2017e.

_____. **Saeb.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 14 mar. 2017a.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de gestão.** Manuscrito.

PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. p. 77-96.

_____. O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul /set. 2010. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/O-ENSINO-MEDIO-NO-PNE-2011-2020.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina do. **A escolarização e o trabalho no horizonte de jovens de um curso pós-médio**. 2010. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/A_ESCOLARIZACAO_E_O_TRABALHO_NO_HORIZONTE_DE_JOVENS_DE_UM_CURSO_POS-MEDIO.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola de ensino médio. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio -ago. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação educativa, 2005. p. 9-18.

LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean-Claude. Introdução. In: **História dos Jovens 1, Da Antiguidade à Era Moderna**. Tradução de Cláudio Marcondes, Nilson Moulin, Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, Marlene Marques. **Ensino Médio na escola pública noturna frente às novas demandas sociais**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20,

n. 60, p. 31-50, jan.-mar. 2015. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

MEAD, Margaret. **Adolescência y cultura em Samoa**. Buenos Aires: Paidós, 1977.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Crise na educação: A retórica conservadora. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 567-579, jul./dez. 2016. Disponível em:
<<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 2 maio. 2017.

MOREIRA, Eliana Monteiro; VASCONCELOS, Kathleen Elane Leal. Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 24, n. 76, p. 165-80, nov. 2003.

MOURA, Priscila de Oliveira. **O sistema de bônus/prêmio na reforma pacto pela educação (SEDUC/GOIÁS 2011-2014)**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011. Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 1º jun. 2017.

OLIVEIRA, Hamilton Afonso. **A construção da riqueza no sul de Goiás, 1835-1910**. 2006. 243 f. Tese (Doutorado) – Departamento de História, Faculdade História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Franca, 2006.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

ORTIZ, Renato (Org.). **Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121. (Coleção Grandes Cientistas Sociais; v. 39).

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude, alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

PALOMINO, Thaís Juliana. **Meninos e meninas em escola de periferia urbana: a relação entre fracasso escolar e sexo, cor e organização familiar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 275-291, maio.-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

_____. Os estudos sobre jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Minas Gerais: Argumentum, 2009. p. 87-120. 2 v.

PORTAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Expansão da rede federal**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

PROUNI. **Tire suas dúvidas**. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo>. Acesso em: 21 jul. 2017.

QUEIROZ, Edna Mendonça O. de. **Trabalho diurno/escolarização noturna: o cotidiano do jovem trabalhador**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3. p. 229-242.

REIS, Rosemeire. **Processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos para jovens e adultos no Ensino Médio**. 2012. 104 f. Tese (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2012.

ROSA, Mery Helen. **A construção dos sentidos do processo de letramento** [manuscrito]: pluralidade vivenciada no ensino fundamental público. 2014. 257 f. Dissertação (mestrado). UFG – Regional Catalão.

SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás. **O Saego**. Disponível em: <http://www.saego.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-saego/>. Acesso em: 11 jul. 2017.

SANTOS, Amanda Souza. **O laboratório de informática e os dispositivos móveis digitais presentes na escola: desafios e possibilidades**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.

SANTOS. Lidia Noemia. A invenção da juventude transviada no Brasil (1950-1970). 2013. 232 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SAVIANI, Demerval. Contribuições da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 45, jan/mar. 1990.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300027&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jun. 2017.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SISU – Sistema de Seleção Unificada. **Tire suas dúvidas**. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino médio noturno: democratização e diversidade. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 53-72, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a05.pdf>>. Acesso em: 16 maio. 2017.

SOUZA, Fabiana Cristina de. **Desvendando práticas familiares e escolares a partir das relações de gênero**: uma reflexão sobre a educação de meninos e meninas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: _____ (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). v. 1. Minas Gerais: Argumentum, 2009. p. 17-56.

_____. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar.-maio. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33843/36576>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes; CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínea de. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2001.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 27-51. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-03.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Saiba o que é e como funciona o Plano de Desenvolvimento da Educação**. Publicado em 22 de julho de 2013. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em: 13 jun. 2017.

TOSETTO, Beatriz; MARTUCCI, Elisabeth Márcia. A biblioteca e o professor: concepções e valores de professores de pré-escola a 4ª série do ensino fundamental em formação inicial. *Perspectivas em Ciências da Informação*, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 61-73, jan./jun. 2001.

Disponível em:

<<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/437/247>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO/CONSED/Ação Educativa, 2001. 70 p. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 23 maio. 2017.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1998.

Disponível em:

<http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2017.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 23 maio. 2017.

UNICEF/BRASIL. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/media_18637.html>. Acesso em: 4 jul. 2017.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias, o Brasil é menos urbano do que se calcula**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2007. 108 p. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

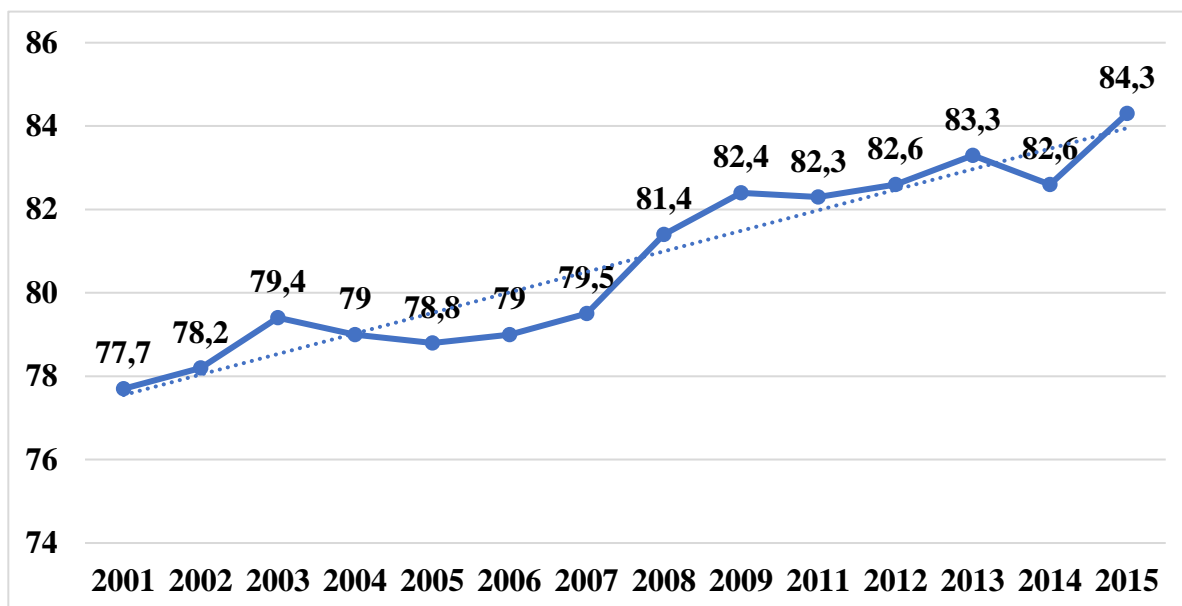
WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). **Max Weber: Sociologia**. Tradução de Amélia Cohn e Gabriel Cohn. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982. p. 79-127.

WERLE, Flávia O. Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

APÊNDICES

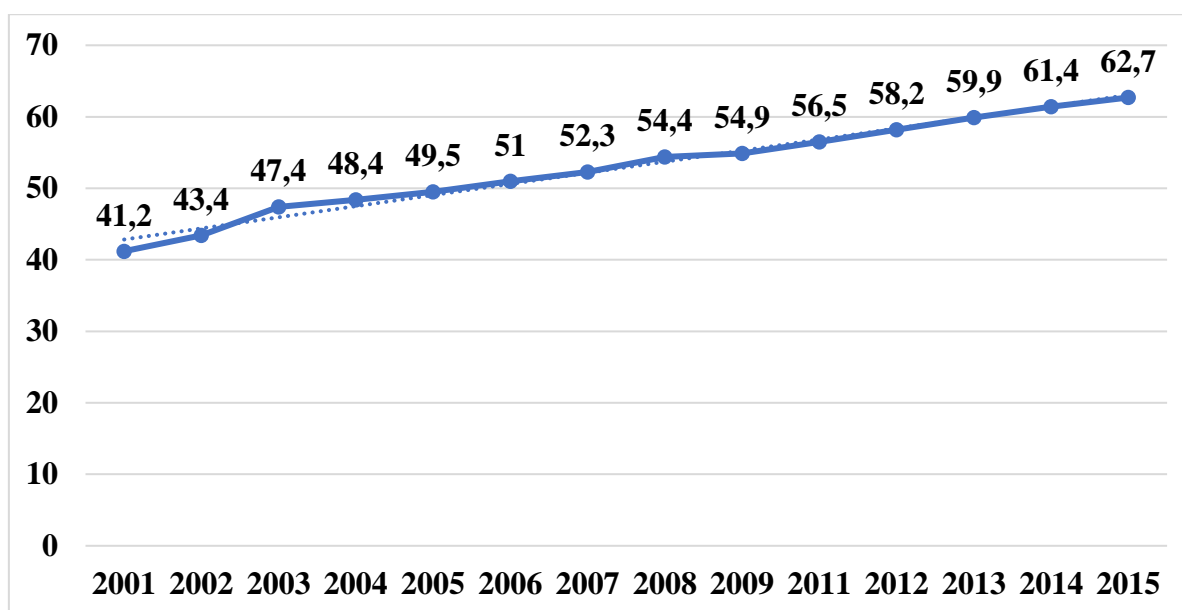
APÊNDICE A – GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de atendimento de jovens de 15 a 17 anos – Brasil – 2001-2015 (em %)⁵⁹



Fonte: Adaptado pelo autor de Anuário Educação Brasileira (2017).

Gráfico 2 – Taxa líquida de matrícula no Ensino Médio – Brasil – 2001-2015 (em %)⁶⁰

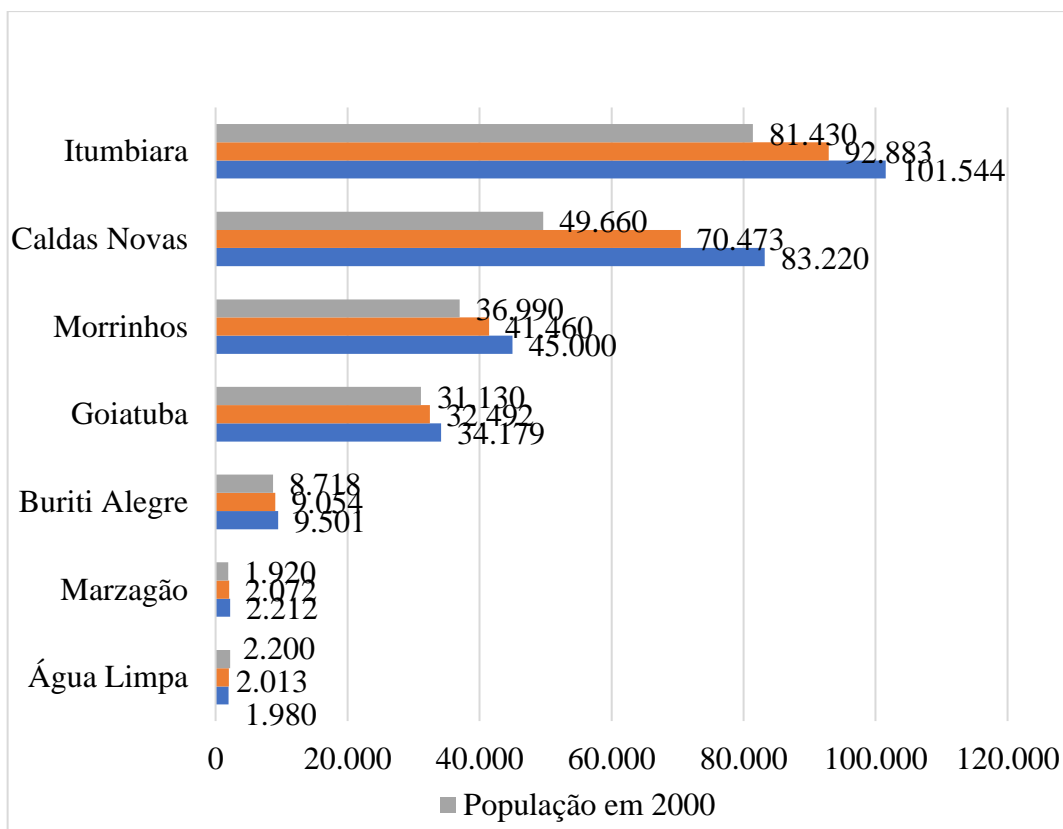


Fonte: Adaptado pelo autor de Anuário Educação Brasileira (2017).

⁵⁹ Corresponde ao percentual de jovens de 15 a 17 anos matriculados na escola, independentemente do ano/série.

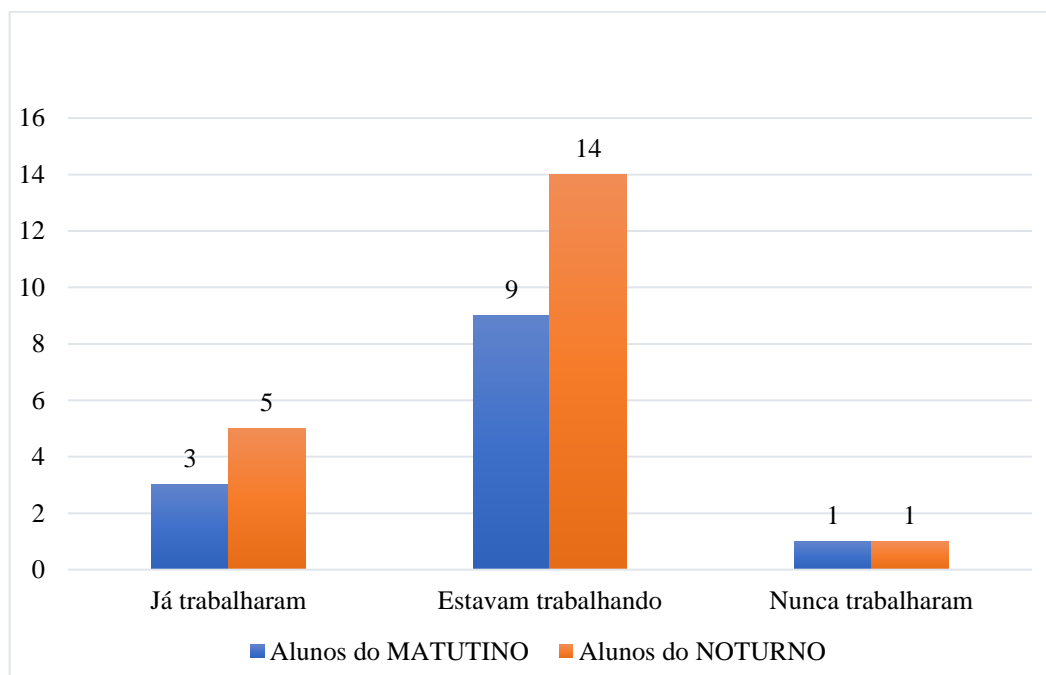
⁶⁰ Corresponde ao percentual de jovens nessa faixa etária matriculados na escola no ano/série correspondente à idade.

Gráfico 3 – Comparação entre a população de Água Limpa e municípios vizinhos



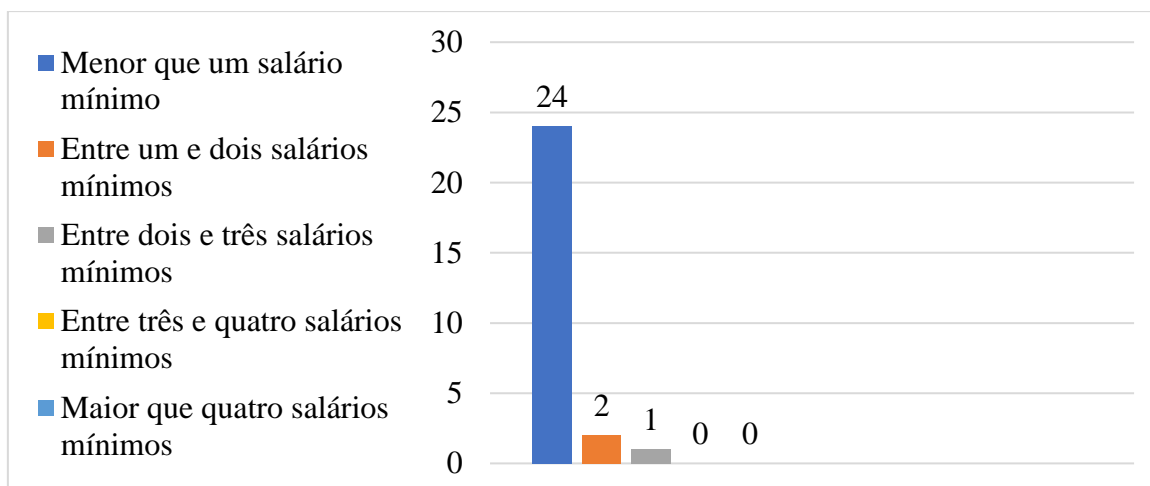
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados durante a realização da pesquisa (2017).

Gráfico 4 – Quantidade de jovens que trabalham por turno



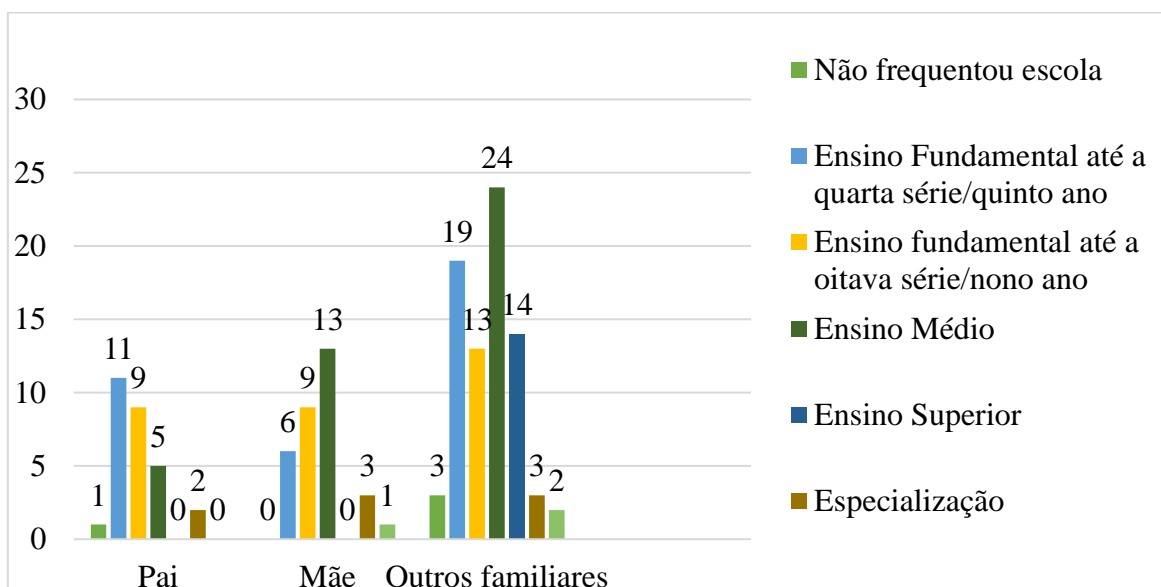
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados durante a realização da pesquisa (2017).

Gráfico 5 – Salário mensal dos jovens que trabalham



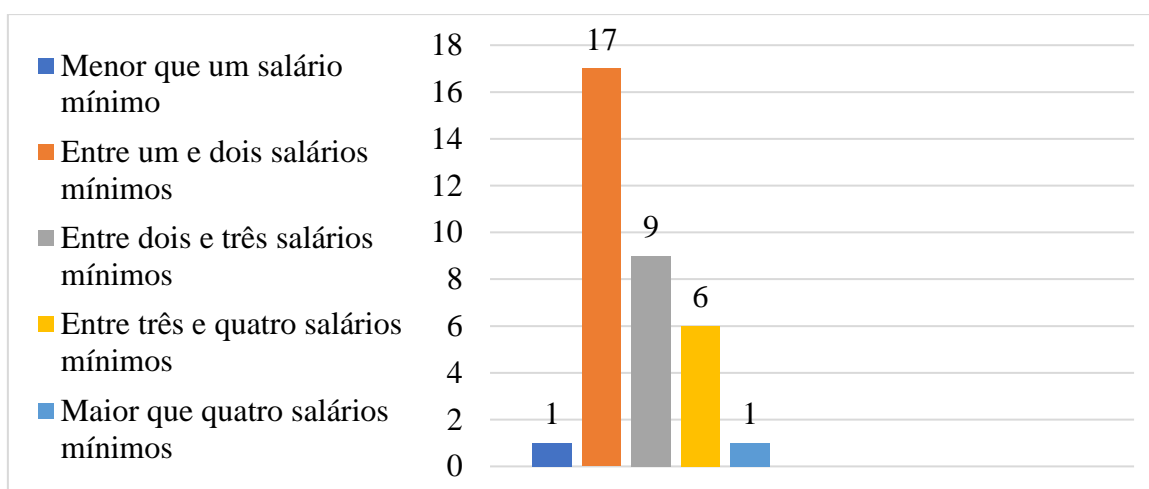
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados durante a realização da pesquisa (2017).

Gráfico 6 – Escolaridade dos pais e familiares



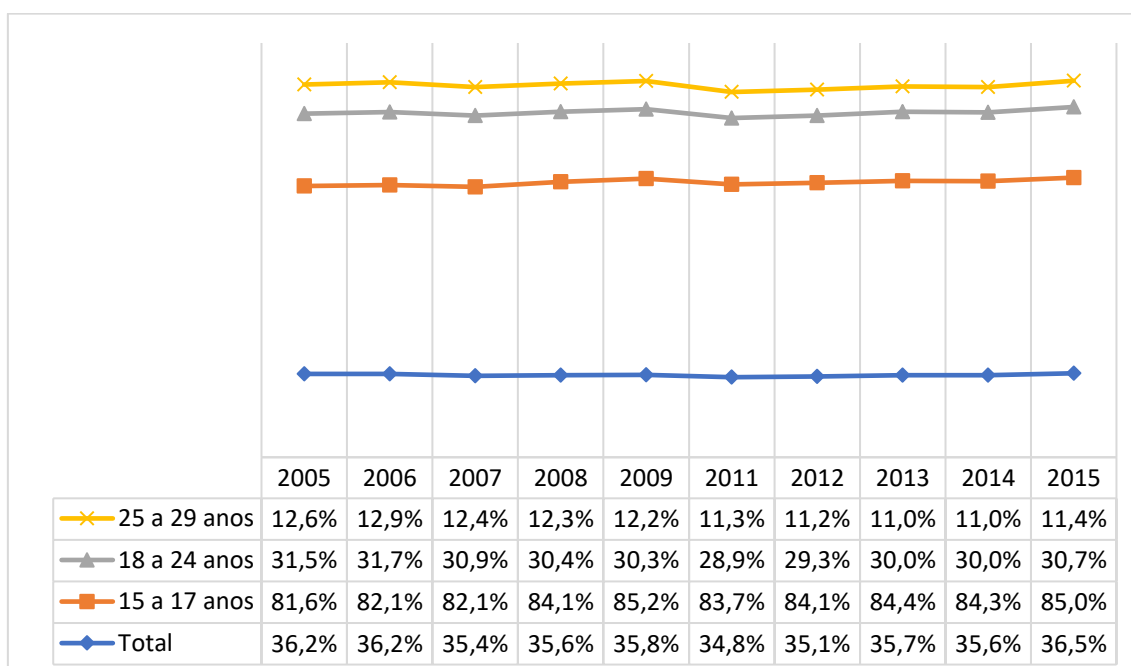
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados durante a realização da pesquisa (2017).

Gráfico 7 – Renda familiar



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados durante a realização da pesquisa (2017).

Gráfico 8 – Percentual de jovens que frequentam a escola, por grupos de idade – Brasil – 2005/2015



Fonte: Síntese de indicadores sociais, uma análise das condições de vida da população brasileira (IBGE, 2016).

APÊNDICE B – TABELAS

Tabela 1 – Jovens de 15 a 17 anos por etapa de ensino em que estão matriculados ou que estão fora da escola – 2015

	População	%
Ensino Fundamental	1.895.317	18,0
Ensino Médio	5.951.525	56,4
Alfabetização de Jovens e Adultos	5.832	0,1
Educação de Jovens e Adultos – Fundamental	118.267	1,1
Educação de Jovens e Adultos – Médio	37.130	0,4
Ensino Superior	281.527	2,7
Pré-Vestibular	15.492	0,1
Não estudam e não concluíram o Ensino Médio	1.543.713	14,6
Não estudam, mas concluíram o Ensino Médio	699.734	6,6
Total	10.548.537	100,0

Fonte: Anuário Educação Brasileira (2017).

Tabela 2 – Composição dos núcleos familiares

INTEGRANTES DAS FAMÍLIAS					Quantidade de famílias	(em %)
Mãe	Irmão/Irmã	Pai	Avô/Avó	Marido		
X	X		X		1	3%
X	X	X			20	60%
X	X				6	19%
X					2	6%
			X		2	6%
				X	2	6%
Total de famílias em que os entes foram indicados					Total de famílias	
29	27	20	3	2	33	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados durante a realização da pesquisa (2017).

Tabela 3 – Escolaridade média da população de 18 a 29 anos – Brasil e regiões – 2001-2015 – em anos de estudo

Região	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	7,7	8,0	8,2	8,4	8,6	8,9	9,0	9,2	9,4	9,6	9,8	9,9	10,0	10,1
Norte	7,4	7,7	7,9	7,4	7,7	8,0	8,2	8,4	8,6	8,7	8,9	9,2	9,3	9,4
Nordeste	6,2	6,5	6,8	7,0	7,2	7,5	7,8	8,1	8,3	8,6	8,9	9,0	9,1	9,3
Sudeste	8,5	8,8	9,1	9,3	9,5	9,7	9,8	10,0	10,1	10,2	10,4	10,4	10,5	10,6
Sul	8,4	8,6	8,9	9,2	9,4	9,6	9,6	9,9	10,0	10,1	10,2	10,3	10,3	10,4
Centro-Oeste	7,8	8,2	8,4	8,6	8,9	9,1	9,2	9,5	9,7	10,0	10,1	10,3	10,2	10,5

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017).

APÊNDICE C – QUADROS

Quadro 3 – Profissão dos pais e familiares

Profissão/Atividade	Quantidade
Açougueiro	1
Advogado	1
Aposentado	5
Atendente	1
Atividade rural (funcionário)	4
Atividade rural (Proprietário)	2
Auxiliar de serviços gerais	1
Carpinteiro	1
Desempregado	3
Diarista	4
Dona de casa	7
Mecânico	1
Não trabalha (menor de idade)	12
Negócio Próprio	1
Padeiro	3
Pedreiro	2
Professor	4
Sapateiro	4
Serviço doméstico	9
Serviços gerais	2
Servidor público	5
Trabalham em empresa	3

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados durante a realização da pesquisa (2017).

APÊNDICE D – TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PALESTRA “UM SONHO OU UMA REALIDADE”

Água Limpa, Diário de Campo, 16 de novembro de 2016 – matutino

[...] No fundo do palco, estava projetado um slide, no qual estava escrito na parte superior “Um sonho ou uma realidade”, abaixo estava escrito o nome do palestrante [...]. O professor [...] começou falando e apresentando o [...] como ex-aluno da escola, segundo o professor, um aluno que conseguiu se superar e alcançar algo na vida. Em seguida o palestrante (ex-aluno da escola) se apresentou como aluno concluinte do Colégio Estadual Bernardino Guimarães [...]. Em seguida, começou a passar uma sequência de slides, em cada um deles, ele parava e fazia algum comentário. O segundo slide me chamou bastante a atenção, nele havia um agrônomo e um cortador de cana, uma médica e uma técnica em enfermagem [...]. No próximo slide, estava escrito: “O que a gente carrega na mochila?”. Ao apresentar esse slide, ele começou a falar sobre o quanto o conhecimento é importante para cada um; a mochila, segundo ele, era uma comparação com uma mente que pode estar cheia ou vazia [...]. Em seguida, ele começou a falar sobre seu histórico. Segundo ele, morou em zona rural, em uma comunidade situada em uma cidade vizinha à Água Limpa, onde estudou em uma escola rural; posteriormente, começou a estudar em uma escola urbana. Mudou com seus pais para Água Limpa, onde fez o Ensino Médio, no Colégio Estadual Bernardino Guimarães. Continuou sua fala e disse que nessa época, quando fazia o Ensino Médio, era um aluno que não queria nada, pouco se dedicava e que, ao terminar, fez um único vestibular e não passou. O que o motivou a se mudar para Goiânia e fazer um ano de cursinho. O que proporcionou a ele passar para o curso de [...] em todos os vestibulares que fez, sua opção foi pelo curso oferecido pela Universidade Federal de Goiás [...]. Falou ainda sobre a rotina puxada no cursinho, uma rotina bem diferente de quando ele estudava em Água Limpa e que rendeu bons resultados (ter passado em vários vestibulares, para ele, são os bons resultados). Em seguida, sua fala se destinou à Universidade. Sobre ela, ele começou dizendo que essa instituição se chama universidade porque nela coexistem diferenças e porque une a diversidade. Continuando, comentou sobre a estrutura da universidade, sobre as faculdades, as bolsas, as monitorias, as pesquisas e sobre o quanto tudo isso contribui para a empregabilidade. Ressaltou que a oportunidade não chega para cada um, ao contrário, cada um precisa buscar, sair da zona de conforto (essa foi a expressão que mais se repetiu daí para frente. A todo momento ele falou sobre “zona de conforto”). Um dos slides à frente apresentava uma imagem com um estudante extremamente cansado, o qual ele associou com o sucesso que vem depois do esforço e do cansaço. Contou que fez intercâmbio, oferecido pelo Governo, por meio do programa Ciência sem Fronteiras, do qual ele participou[...]. Para ele, esse intercâmbio foi uma recompensa por todo o cansaço que ele passou ao ter que se dedicar aos estudos durante várias horas. Ao falar dessa experiência, ele questionou sobre “Por que estudar?”. Sua resposta foi dizer que o estudo é fundamental para se preparar para o mercado de trabalho. Mais uma vez, ao final, apareceram os slides comparando um cortador de cana com outras profissões. No slide, de um lado, havia um cortador de cana em seu local de trabalho (um canavial) e, ao lado, uma outra imagem retratando uma mansão e uma família (pai, mães e dois filhos brancos, com olhos claros usando roupas limpas e alinhadas) em uma

paisagem verde. Sobre essa imagem, ele disse que o cortador de cana não tem sonhos, nem vislumbra as possibilidades de ter uma casa como a da família na imagem ao lado, o cortador de cana, segundo ele, não tem esses sonhos. No próximo slide, apareceu uma imagem de uma pessoa sendo selecionada para uma vaga de trabalho, o que a deixou muito feliz e saltando. Para ele, essa imagem representa o que os estudos garantem, uma carreira bem estruturada, uma melhor situação de vida, a possibilidade de crescimento. Logo depois, ele apresentou a foto de alguns alunos que se formaram no Colégio Estadual Bernardino Guimarães e que, hoje, estão formados e trabalhando. Nesse momento, ele falou que se formar naquela escola não é um empecilho de crescimento e de formação em uma faculdade, disse que tudo depende do esforço individual de cada um, da capacidade de cada um de sair da “zona de conforto”. Por fim, ele falou sobre as possibilidades oferecidas pela universidade, como: bolsas, Ciências sem Fronteiras, Fies, Prouni. Disse ainda para os alunos ficarem atentos ao site do MEC e às notícias que lá são divulgadas. Agradeceu e concluiu a sua palestra. O professor [...] tomou a voz e ressaltou que sair da “zona de conforto” é bastante importante para se vencer as dificuldades da vida. Logo depois, uma professora [...] ressaltou que é importante estudar, que basta querer e se esforçar, que os professores também são exemplos de sucesso na cidade. A diretora tomou a vez e disse que o palestrante era sim um bom aluno e que ele é motivo de muito orgulho para a escola; disse ainda que mesmo que a escola não consiga oferecer tudo, ela oferece algo importante e que o aluno pode e deve complementar isso; a diretora ainda falou de sua história, que trabalhou em supermercado e que teve que sair da “zona de conforto” para conseguir melhorar; ressaltou que estudar é difícil, exige sacrificio, mas que vale a pena; por fim, disse aquilo que pertence aos pais de cada um é apenas dos pais, que todos precisam se esforçar para conseguir suas próprias conquistas e não contar com as heranças que os pais podem deixar.

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES REALIZADAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JUVENTUDE E ESCOLA: os sentidos da escolarização para os jovens de uma pequena cidade do interior de Goiás.

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

1. Aspectos físicos da escola:

- área administrativa e pedagógica (sala dos professores, coordenação, diretoria, secretaria, etc.)
- salas de aula (condições de uso: tamanho, carteiras, iluminação, ventilação, material de uso do professor – mesa, quadro de giz, etc.)
- biblioteca (acervo, organização, sistemática de funcionamento, profissionais qualificados, frequência dos alunos, etc.)
- laboratórios (equipamento e instrumentos disponíveis, funcionamento dos equipamentos e instrumentos, material de consumo, professores capacitados, frequência do uso, etc.)
- áreas de prática esportiva (tamanho, estado de conservação, etc.)
- materiais esportivos (quais existem na escola, estado de conservação, etc.)
- área de recreação (equipamentos, condições de uso, arborização, frequência de uso, etc.)
- outros espaços de uso pedagógico (sala de vídeo, para atividades culturais, etc.)

2. Aspectos relacionados ao funcionamento da escola:

- horário de abertura dos portões
- horário de início das aulas
- horários de intervalos
- horários das aulas dos terceiros anos
- horários de saída
- horário de término do turno
- organização em relação às avaliações
- aplicação de avaliações
- desenvolvimento de projetos (Quais? Periodicidade? Onde ocorrem? Etc.)

3. Comportamentos dos(as) alunos(as) do(s) terceiro(s) ano(s) em relação à/ao:

- horário de abertura dos portões
- horário de início das aulas
- horários de intervalos
- horários das aulas dos terceiros anos
- horários de saída
- horário de término do turno
- organização em relação às avaliações
- aplicação de avaliações
- desenvolvimento de projetos (Quais? Periodicidade? Onde ocorrem? Etc.)

4. Relação da direção, da coordenação, dos professores e dos demais funcionários da escola com os(as) alunos(as) do(s) terceiro(s) ano(s).

5. Comportamentos dos(as) alunos(as) do(s) terceiro(s) ano(s) em relação ao diretor, às coordenações, aos professores e aos demais funcionários da escola.

6. Relacionamento dos(as) alunos(as) do(s) terceiro(s) ano(s) com os demais alunos(as) da escola no recreio e nos demais momentos escolares (em todas as dependências da escola)

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO APLICADO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CÓDIGO

PESQUISA:

JUVENTUDE E ESCOLA: os sentidos da escolarização para os jovens de uma pequena cidade do interior

QUESTIONÁRIO

NOME: _____

TURMA: _____ HORÁRIO: _____

Este questionário foi elaborado com o objetivo de obter informações a respeito da realidade social dos(as) alunos(as) do(s) terceiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Bernardino Guimarães. Responda-o com sinceridade. Escolha as alternativas que mais se aproximam da sua realidade. Você terá garantido o sigilo quanto à sua identificação.

1. Qual o seu sexo?

Masculino. Feminino.

2. Qual a sua idade?

15 anos. 16 anos.

17 anos. 18 anos.

19 anos. 20 anos.

mais de 20 anos. Neste caso:

2A. Qual?

3. Qual o seu estado civil? [Marque uma única alternativa]

solteiro

namorando

noivo (a)

casado (formal)

mora junto (informal)

divorciado/separado

viúvo

outros

4. Tem filho (a)?

Não.

Sim.

5. Onde você nasceu?

6. Há quanto tempo você mora na cidade de Água Limpa?

7. Você mora:

- () na cidade.
 () na zona rural. [em alguma fazenda, chácara, sítio]

8. Para vir para a escola, você vem: [Marque uma única alternativa. Escolha aquela que é mais frequente, que você faz uso quase todos os dias]

- () andando (a pé).
 () de bicicleta.
 () de moto (essa moto é minha).
 () de moto (essa moto é emprestada ou venho de carona).
 () de carro (esse carro é meu).
 () de carro (esse carro é emprestado ou venho de carona).
 () de ônibus escolar.

9. Já morou em outra cidade?

- () Não.
 () Sim. Se “sim”:

9A. Em qual ou quais cidades você morou?

10. Você reside com seus pais?

- () Sim.
 () Não. Se não:

10A. Com quem?

11. Qual é o formato da família com a qual você mora? [Considere apenas os que moram na mesma residência que você. Você pode marcar mais de uma alternativa]

- | | |
|------------------|-------------------------------------|
| () Avô. | () Avó. |
| () Pai. | () Mãe. |
| () Irmão. | () Irmã. |
| () Tio. | () Tia. |
| () Primos (as). | () Esposa. |
| () Marido. | () Outros. Neste caso: 11A. Quais? |

12. Qual é a profissão das pessoas que moram com você? [Considere apenas as pessoas que moram na mesma casa que você. Na coluna “Pessoa”, não escreva o nome da pessoa, apenas escreva o grau de parentesco (mãe, pai, irmão, irmã, avô, avó, tia, entre outros)]

Pessoa	Profissão
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

13. Qual é a renda mensal de sua família? [Marque uma única alternativa. Considere a soma dos ganhos de todos que moram na mesma residência que você]:

- () Nenhuma.
 () Menor que um salário mínimo (R\$ 880,00).

15. As pessoas da sua família costumam ler?

Não.

Sim. Se “sim”:

15A. O que elas costumam ler? [Você pode marcar mais de um alternativa]

jornais.

revistas.

gibis.

literatura.

outros. Neste caso:

15A.I. Quais?

16. Você trabalha atualmente? [Considere como “trabalho” apenas alguma atividade de trabalho que você realiza fora da escola]

Sim. Se “sim”:

16A. Qual é o seu trabalho ou o que você faz?

16B. Seu trabalho é:

Fixo.

Temporário (com período certo para começar e acabar).

Trabalho de vez em quando (faço “bicos”).

16C. Tem carteira de trabalho assinada? [Marque uma única alternativa]

Sim. Trabalho em empresa/comércio/clube/outros e tenho carteira assinada.

Sim. Eu mesmo pago as contribuições como autônomo.

Não. A empresa/comércio/clube/outros não assina minha carteira.

Não. Eu sou autônomo e não pago qualquer tipo de contribuição.

16D. Qual é a sua carga horária diária de trabalho? [Marque uma única alternativa. Considere quantas horas você trabalha, em média, por dia]

4 horas.

6 horas.

8 horas.

9 horas ou mais.

16E. O seu trabalho interfere nos seus estudos? [Você pode marcar mais de uma alternativa]

Meu trabalho não me atrapalha a estudar.

Meu trabalho ocupa meu tempo e não me permite estudar muito.

Por causa do meu trabalho eu chego atrasado na escola.

Estudo de manhã/à noite para poder trabalhar nos outros horários.

Gostaria de trabalhar menos e estudar mais.

Gostaria de estudar menos e trabalhar mais.

16F. Seus estudos contribuem para o seu trabalho?

Não.

Sim. Se “sim”:

16F.I. Como?

16G. Como você utiliza seu salário, sua renda ou o que você ganha? [Marque uma única alternativa]

- Eu gasto apenas comigo mesmo.
- Eu dou tudo o que ganho para a minha família.
- Dou uma parte do que eu ganho para a minha família e a outra parte eu uso como eu quero.
- Meu trabalho não é remunerado.

Não. Se “não”:

16H. Por que não? [Marque uma única alternativa]

- Não encontro trabalho.
- Não tenho necessidade.
- Tenho obrigações em casa.
- Outros motivos. Neste caso:

16H.I. Quais?

16I. Já trabalhou antes? [Marque uma única alternativa]

- Não.
- Sim. Já trabalhei, mas não trabalho mais. Se “sim”:

16I.I. Onde você trabalhou?

17. Sua renda mensal é: [Marque uma única alternativa. Considere apenas o que você ganha]

- Nenhuma.
- Menor que um salário mínimo (R\$ 880,00).
- Entre um e dois salários mínimos (R\$ 880,00 e 1760,00).
- Entre dois e três salários mínimos (R\$ 1760,00 e 2640,00).
- Entre três e quatro salários mínimos (R\$ 2640,00 e 3520,00).
- Maior que três salários mínimos (R\$ 3520,00).

18. Você tem mais amigos(as): [Você pode marcar mais de uma alternativa]

- Na escola.
- Na igreja.
- Praticando esporte (s).
- Em outros lugares. Neste caso:

18A. Onde?

19. Você tem amigos em outras cidades?

- Não.
- Sim. Se “sim”:

19A. Onde?

19B. Como você se comunica com eles? [Você pode marcar mais de uma alternativa. Escolha aquelas que mais se aproximam de sua realidade]

- redes sociais pela internet.
- ligação telefônica.
- mensagens por celular.
- mensagens por WhatsApp.
- pessoalmente.

20. Você frequenta algum grupo de jovens?

- Não.
- Sim. Se “sim”:

20A. Qual?

21. O que você costuma fazer fora da escola? [Escreva as atividades que você realiza com mais frequência e/ou as atividades de que você mais gosta]

22. Você tem o hábito de passear em outras cidades ou você costuma ir a outras cidades?

- Não.
- Sim. Se “sim”:

22A. Para quais cidades você costuma ir?

22B. Com quem você costuma ir? [Você pode marcar mais de uma alternativa]

- Família/familiares/parentes.
- Amigos.
- Escola.
- Em turmas de excursão.

22C. Com que frequência você costuma ir a outras cidades? [Marque uma única alternativa]

- Toda semana.
- Uma vez por mês.
- Uma vez a cada seis meses.
- Uma vez por ano.
- Raramente.

23. Você acessa a internet com frequência?

- Não. Se “não”:

23A. Por que você não acessa a internet?

- Sim. Se “sim”:

23B. Em que lugar você mais acessa o sinal de internet? [Marque uma única alternativa. Marque a alternativa que você utiliza com maior frequência]

- Em casa.
- Escola.
- Trabalho.
- Na praça, com o sinal fornecido gratuitamente pela Prefeitura.
- Na casa de familiares/amigos/vizinhos.

23C. Como é seu acesso? [Marque uma única alternativa. Marque a alternativa que você utiliza com maior frequência]

- Pelo telefone celular (rede de dados de uma operadora).
- Wifi, tenho assinatura em casa.
- Wifi, por sinal compartilhado com algum(a) vizinho(a) ou familiar.

23D. O que você mais acessa na internet? [Escreva o que você costuma olhar/buscar/fazer com mais frequência quando você acessa a internet]

23E. Você usa a internet para desenvolver atividades de estudo? [Você pode marcar mais de uma alternativa]

- Não, nunca utilizei.
- Sim, mas apenas de vez em quando.
- Sim, mas apenas quando algum(a) professor(a) passa alguma atividade.
- Sim, eu sempre utilizo por iniciativa própria.
- Sim, para fazer cursos.
- Sim, esse ano utilizei para estudar para o Enem.

24. Você assiste televisão?

- Não. Se “não”:

24A. Por quê?

- Sim. Se “sim”:

24B. Quais programas/conteúdos/canais você mais assiste?

25. Você estuda em que horário?

- Matutino.

25A. Por que você estuda pela manhã?

- Noturno.

25B. Desde quando você estuda à noite?

25C. Por que você estuda no noturno?

26. Você já foi reprovado na sua vida escolar?

- Não.
- Sim. Se “sim”:

26A. Quantas vezes?

26B. Em que séries?

26C. Por que você foi reprovado(a)?

27. Deixou de estudar durante algum tempo na sua vida?

- Não.
- Sim. Se “sim”:

27A. Por quanto tempo?

27B. Em que série(s)?

27C. Por que motivo?

28. Das disciplinas que você cursa, de quais você mais gosta?

28A. Por que você gosta dessas disciplinas?

29. Você estuda fora da escola? [Você pode marcar mais de uma alternativa]

- () Eu não estudo fora da escola, faço todas as atividades no colégio.
 () Eu estudo fora da escola para as provas.
 () Eu estudo fora da escola quando preciso entregar algum trabalho.
 () Eu estudo fora da escola fazendo as atividades solicitadas pelos(as) professores(as).
 () Eu estudo fora da escola revisando os conteúdos passados pelos(as) professores(as) mesmo quando não têm provas.
 () Eu estudo fora da escola realizando pesquisas em outros materiais além dos que os(as) professores(as) oferecem.
 () Eu estudo fora da escola fazendo aulas particulares.

30. O que você mais gosta na sua escola?

31. O que você menos gosta na sua escola?

32. Você gosta de ler?

() Não.

() Sim. Se “sim”:

32A. Que tipo de material você costuma ler? [Você pode marcar mais de uma alternativa]

- () Revistas, blogs, sites, dentre outros.
 () Livros literários que a escola exige.
 () Leio com frequência livros literários que eu escolho.
 () Outros. Quais?

32B. Você costuma ir à biblioteca da escola? [Marque uma única alternativa]

- () Sempre.
 () De vez em quando.
 () Muito pouco.
 () Não.

32C. Você costuma pegar livros emprestados na biblioteca da escola? [Marque uma única alternativa]

- () Sempre.
 () De vez em quando.
 () Muito pouco.
 () Apenas quando algum(a) professor(a) exige.
 () Não costumo pegar livros.

33. Alguém estimula/incentiva você a estudar?

Não.

Sim. Se “sim”:

33A. Quem?

33B. Como essa pessoa estimula você a estudar?

34. Você acha importante concluir o Ensino Médio?

Não.

Sim. Se “sim”:

34A. Por que você acha que é importante concluir o Ensino Médio?

35. Você acha que sua formação escolar está sendo importante para você? [Marque uma única alternativa. Considere os seus estudos desde os primeiros anos escolares]

Não, não acredito que faça diferença para mim.

Faz pouca diferença para mim.

Sim, faz diferença para mim.

35A. De acordo com sua resposta, explique porque.

36. Você está concluindo a educação básica, terminando o terceiro ano. Tente se lembrar de pelo menos três fatos/episódios/acontecimentos/atividades que marcaram sua vida escolar. [Caso não consiga se lembrar de três, fale apenas daqueles que você se lembra. Se você quiser falar sobre mais de três, pode ficar à vontade]

37. O que você pensa em fazer ao terminar o ensino médio? [Você pode marcar mais de uma alternativa]

apenas trabalhar nesta cidade.

apenas trabalhar em outra cidade.

constituir sua família.

montar meu próprio negócio nesta cidade.

() montar meu próprio negócio em outra cidade.

() continuar meus estudos nesta cidade. Neste caso:

37A. O que pretende estudar?

37B. Onde, em sua cidade, você pretende estudar?

() continuar meus estudos em outra cidade. Neste caso:

37C. O que pretende estudar?

37D. Onde?

() Tenho outros planos.

37E. Quais?

37F. O que você tem feito que pode te ajudar a realizar esses planos?

38. Como você acredita que a sua formação escolar te ajudará com seus planos para o futuro?

39. Você realizou as provas do ENEM?

() Sim. Se “sim”:

39A. Como pretende utilizar o resultado que obtiver nas provas do ENEM?

() Não. Se “não”:

39B. Tem intenção de fazer o ENEM no futuro?

() Não

() Sim. Neste caso:

39B.I. Como pretende utilizar o resultado que obtiver nas provas do ENEM no próximo ano?

APÊNDICE G – PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CÓDIGO

Pesquisa “JUVENTUDE E ESCOLA: os sentidos da escolarização para os jovens de uma pequena cidade do interior”

NOME: _____
 TURMA: _____
 HORÁRIO: _____

Esta proposta de redação foi elaborada com o objetivo de obter algumas informações a respeito dos sentidos que os(as) alunos(as) do(s) terceiro(s) ano(s) do Colégio Estadual Bernardino Guimarães atribuem à sua escolarização. Escreva seu texto de acordo com a proposta e com sinceridade. Seus dados pessoais e qualquer informação que possibilite sua identificação serão codificados.

- Obs.:
1. Não será realizada correção gramatical do seu texto.
 2. Antes de ser analisado, seu texto será digitado.
 3. Será analisado apenas o conteúdo que seu texto apresentar.
 4. Sinta-se à vontade para se expressar em relação à sua escolarização.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Proposta para escrita da redação:

Você está concluindo o Ensino Médio, a última etapa da educação básica. Você passou por um longo período de educação escolar. Durante os anos que se passaram, você esteve quase diariamente na escola e passou por diferentes experiências que influenciaram e continuam influenciando sua vida. Escreva uma redação falando sobre o que a sua formação escolar representa para você.

*Obs.: Coloque seu nome também nas folhas em que produzir o texto.

ANEXOS

ANEXO A - FOLDER SAEGO

A APLICAÇÃO DO SAEGO 2016

A aplicação do SAEGO 2016 ocorrerá no dia 23 de novembro em todas as escolas urbanas e rurais da rede estadual que oferecem 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3ª série e 6º período do Ensino Médio.

Esperamos o empenho de todos na realização das atividades e o comprometimento que esse processo exige, na certeza de que juntos estaremos contribuindo para a implementação de uma política pública necessária para a sustentabilidade da qualidade da educação do Estado de Goiás, por meio da melhoria do desempenho dos nossos alunos.

A aplicação do teste terá a duração de 2 horas para o 2º ano do Ensino Fundamental e 2 horas e 30 minutos para o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3ª série e 6º período do Ensino Médio.



SAEGO 2016
SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
DO ESTADO DE GOIÁS

23 de novembro
DATA DA APLICAÇÃO

SEDUCE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ESPORTE



SAEGO

O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) tem como objetivo avaliar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas urbanas e rurais da rede estadual.

O SAEGO é composto pela aplicação de testes e questionários. Os testes medem o nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 2º ano e de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3ª série e 6º período do Ensino Médio.

Além da aplicação dos testes, a avaliação inclui outros instrumentos importantes como: Questionários do Estudante, cujo objetivo é obter dados sobre o perfil socioeconômico e trajetória escolar dos alunos e os Questionários do Diretor e Professor, com a finalidade de traçar o perfil dos profissionais da educação do Estado de Goiás.

Realizado anualmente pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (Seduc), tem por objetivo monitorar de maneira contínua e permanente o desempenho dos alunos, para a partir dos resultados, fomentar, orientar e acompanhar as políticas educacionais do Estado.

PARTICIPANTES

Todos os alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3ª série e 6º período do Ensino Médio das escolas urbanas e rurais da rede estadual de ensino.

Todos os professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos e níveis avaliados.

Todos os diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos das escolas envolvidas na avaliação.

UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS







Os resultados do Saego agregam importantes informações às instâncias pedagógicas e administrativas possibilitando definir ações para subsidiar o aprimoramento da qualidade da educação, formulação e reformulação das políticas públicas na área educacional, promovendo a redução das desigualdades, a correção de distorções e direcionando os recursos para áreas prioritárias.

O teste utiliza a mesma metodologia das avaliações nacionais, tendo como referência de análise os padrões esperados pela Provinha Brasil e Prova Brasil/SAEB.

ANEXO B – BOLETIM DA FAMÍLIA

A família tem um papel muito importante na aprendizagem dos alunos. Por isso, a escola precisa do apoio dos pais e responsáveis.

Como você pode continuar colaborando?

-  Incentive o hábito de leitura em casa.
-  Acompanhe as lições de casa e a frequência do aluno nas aulas.
-  Acompanhe com o aluno o calendário de provas.
-  Acompanhe as notas do aluno.
-  Peça orientação aos professores e diretores sempre que perceber alguma dificuldade no processo de aprendizagem do aluno, procure saber o que você pode fazer para ajudá-lo.
-  Leia os bilhetes enviados pela escola e participe das reuniões.

ENSINO REGULAR

Saego 2015

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DE GOIÁS

BOLETIM DA FAMÍLIA

Como funciona o SAEGO

- A Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), juntamente com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), aplica provas padronizadas para alunos em diferentes etapas.
- De acordo com o resultado obtido, o aluno e a escola são alocados em um Padrão de Desempenho.
- Os dados dessas provas formam os resultados da avaliação, que servem de base para a SEDUCE realizar várias ações para a melhoria da educação do estado de Goiás.

Veja mais informações no <http://www.saego.caeduff.net>.



GOVERNO DE GOIÁS



ESCOLA ESTADUAL ITEM 18 Boletim: 71996 KIT: 000648

O que são os Padrões de Desempenho?

Conjunto de habilidades (conhecimentos escolares) definidas para cada etapa de escolaridade. Esses conhecimentos são baseados nas propostas curriculares de ensino. De acordo com esses padrões, a escola pode criar intervenções pedagógicas específicas para atender à necessidade de cada aluno.

Conheça os Padrões de Desempenho do SAEGO:

ABAIXO DO BÁSICO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **RECUPERAÇÃO**.

O aluno que se localiza neste Padrão de Desempenho ainda não desenvolveu as habilidades que são esperadas para o ano escolar que está cursando. Este aluno precisa de atenção especial, tanto da escola quanto da família, para que as dificuldades sejam superadas.

BÁSICO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **REFORÇO**.

O aluno que se encontra neste Padrão de Desempenho já desenvolveu uma parte das habilidades que deveriam ser desenvolvidas no ano escolar que está cursando. Este aluno, ainda, precisa desenvolver habilidades mais elaboradas e complexas. A participação da família, colaborando com a escola, é muito importante para que este aluno atinja o Padrão de Desempenho adequado.

PROFICIENTE

Este é o padrão em que o aluno necessita de **APROFUNDAMENTO**.

O aluno que se localiza neste Padrão de Desempenho já desenvolveu as habilidades esperadas para o ano escolar que está cursando. O acompanhamento da família é fundamental para que ele possa avançar cada vez mais.

AVANÇADO

Este é o padrão em que o aluno necessita de **DESAFIO**.

O aluno que se encontra neste Padrão de Desempenho é capaz de realizar tarefas que exigem habilidades mais complexas e elaboradas. Ele superou o grau de desenvolvimento para o ano escolar que está cursando. A família precisará continuar o incentivando, esse apoio é fundamental para o seu sucesso escolar.

Agora chegou o momento de você conhecer o resultado do Aluno nas provas do SAEGO

Orientação para leitura:

- Identifique em qual Padrão de Desempenho o aluno em questão se encontra.
- Volte na descrição do Padrão de Desempenho e veja o que este aluno ainda precisa.
- Pense em como você pode continuar colaborando para o sucesso escolar deste aluno!

	Abaixo do Básico até 225	Básico 225 a 275	Proficiente 275 a 325	Avançado acima de 325
Língua Portuguesa				
Aluno				371,2
Escola		263,0		
Goiás		272,1		
Matemática	até 250	250 a 300	300 a 350	acima de 350
Aluno				351,8
Escola		259,8		
Goiás		264,1		