

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ENSINO MÉDIO: REALIDADE E EXPECTATIVAS JUVENIS.

GISLAINE DE MEDEIROS BACIANO

SÃO PAULO

2011

GISLAINE DE MEDEIROS BACIANO

ENSINO MÉDIO: REALIDADE E EXPECTATIVAS JUVENIS.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Dra. Rosemary Roggero

SÃO PAULO

2011

FICHA CATALOGRAFICA

Baciano, Gislaine de Medeiros

Ensino médio: realidade e expectativas juvenis. / Gislaine de Medeiros Baciano. 2011.

166 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE - Educação, São Paulo, 2011.

Orientador (a): Prof. Dra. Rosemary Roggero

1. Políticas em Educação. 2. Formação. Jovens. 3. Ensino Médio. 4. História Oral

I. Roggero, Rosemary

CDU 37

ENSINO MÉDIO: REALIDADE E EXPECTATIVAS JUVENIS

Por

GISLAINE DE MEDEIROS BACIANO

Dissertação de Mestrado
apresentada à Universidade
Nove de Julho - UNINOVE,
Programa de Pós-Graduação
em Educação - PPGE, para
obtenção do grau de Mestre
em Educação, pela Banca
Examinadora, composta por:

Presidente: Profa. Rosemary Roggero, Dra. – Orientadora, UNINOVE

Membro: Prof. Marcos Antônio Lorieri, Dr. - UNINOVE

Membro: Prof. Carlos Antônio Giovinzano Jr., Dr. - PUC-SP

Membro: Prof. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Dr. – UNINOVE
(Suplente)

São Paulo, 19 de outubro de 2011.

Dedico este trabalho ao pequeno grande homem da minha vida: Gabriel, um anjo lindo que Deus colocou no meu caminho para me iluminar e que a cada dia me ensina e me encoraja a olhar para frente e continuar...

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos, primeiramente à Deus, que nos dá a vida e que nos permite nos dedicarmos àquilo que dá prazer às nossas almas.

À Universidade Nove de Julho, que por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, vem contribuindo para o crescimento das pesquisas acadêmicas em Educação no Brasil.

A todos os componentes do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da UNINOVE, incluindo todos os professores e alunos, com os quais refletimos, compartilhamos experiências e aprendemos sobre Educação e sobre a arte da vida.

À Professora Rose, que muito mais que uma orientadora, foi uma amiga, uma parceira, uma alma iluminada que contribui para o crescimento daqueles que a rodeiam.

Ao Professor Marcos, carinhoso, dedicado e eterno professor, que envolvido em toda a serenidade dos anjos, tem sempre grandes reflexões e contribuições a dar.

Ao Professor Carlos pela seriedade, comprometimento e contribuição para realização deste trabalho, a qual se iniciou bem antes da banca, por meio da leitura de sua tese.

A todos os atores da escola, em que a pesquisa foi realizada, que com toda disponibilidade e ternura possibilitaram a realização deste trabalho.

E, finalmente a todos os meus amigos e familiares, que me apoiaram e me entenderam compreendendo minha ausência em tantos momentos, que me incentivaram em todos os sentidos, permitindo que eu me dedicasse à concretização deste sonho...

Mãe, pai, Admir, Gabriel, Jarbas, Jacson, Gisele... esta conquista também é de todos vocês!

Obrigado por fazerem parte da minha vida e me apoiarem incondicionalmente!

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hanna Arendt, 1997, p. 247.

RESUMO

Este trabalho discute a formação da juventude na sociedade contemporânea no âmbito da educação escolar de nível médio. Busca-se compreender a realidade do Ensino Médio público paulistano e as expectativas juvenis em relação à escola visando identificar as dificuldades que ocorrem no processo de escolarização dos jovens. São analisados documentos oficiais, estatísticas, estudos anteriores e as próprias percepções dos estudantes de uma escola estadual de Ensino Médio. Com base no conceito de formação proposto por Adorno (1995), concluímos que a formação da juventude contemporânea vem sendo socioculturalmente estreitada, condicionada a espaços e circunstâncias limitantes. E também que os jovens consideram a formação promovida atualmente pela escola como inadequada e sem sentido e em tal conjuntura desenvolvem estratégias de adaptação e autopreservação.

Palavras-chave: Políticas em Educação; Formação. Jovens; Ensino Médio; História Oral.

ABSTRACT

This work argues the formation of youth in the society contemporary in the scope of the pertaining to school education of average level. One searches to understand the reality of Medium Teaching paulistano public and expectations of the youngs in relation to the school being aimed at to identify the difficulties that occur in the process of schooling of the young. They are analyzed official documents, statistics, previous studies and the proper perceptions of the students of a state school on Medium Teaching. On the basis of the concept of formation considered for Adorno (1995), we conclude that the formation of youth contemporary comes being social and culturally narrowed, conditioned the spaces and circumstances that it imposes limits. And also that the young considers the formation promoted currently for meaningless the school as inadequate and in such conjuncture develops strategies of adaptation and auto-preservation.

Words-key: Politics in Education; Formation; Young. Medium Teaching; Verbal History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: OS JOVENS E O ENSINO MÉDIO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	14
1. MODERNIDADE, ESCOLA E JUVENTUDE	15
2. JUVENTUDE E ESCOLA EM DEBATE	22
2.1 Tematizações da Juventude na sociedade brasileira	22
2.2 Tematizações da relação entre Juventude e Escola	30
2.2.1 Período 1980 - 1998	32
2.2.2 Período 1999 - 2006	33
2.2.3 Período 2007 - 2009	35
2.3 Pesquisas selecionadas sobre Juventude e Ensino Médio	36
2.4 Levantamento dos estudos, abordagens e conceituações sobre Juventude e Ensino Médio	42
3. TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	45
3.1 Diagnóstico do Ensino Médio	58
CAPÍTULO II: ENSINO MÉDIO PARA QUÊ?	74
1. SOCIEDADE E CULTURA DE MASSAS	75
2. FORMAÇÃO E CONHECIMENTO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	78
CAPÍTULO III: PERCEPÇÕES JUVENIS SOBRE A REALIDADE DO ENSINO MÉDIO	96
1. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO	98
2. A ESCOLA E SUA REALIDADE	106
2.1 Caracterização da região em que está situada a escola	106
2.2 Caracterização da escola	109
3. PERFIL E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES	112
3.1 Dialogando com os estudantes	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE A	164
APÊNDICE B	166

INTRODUÇÃO

Ao mesmo tempo em que o discurso educacional se debruça sobre a necessidade da educação ser inclusiva e democrática e de contribuir para a autonomia e emancipação dos alunos, pode-se constatar, na experiência como docente, que as condições concretas não permitem que os pressupostos defendidos nas políticas educacionais se efetivem, portanto esse mesmo discurso se torna vazio diante da realidade do cotidiano escolar. Frente a essas dificuldades me deparei com a necessidade de interromper temporariamente meu trabalho docente e refletir sobre as contradições que permeiam o mundo educacional por meio de uma pesquisa que investigasse a realidade escolar e as expectativas juvenis, no Ensino Médio.

Tal como é observado por Oliveira (2007), a dialética do sistema educacional público brasileiro é bastante complexa, já que, enquanto promove o acesso à educação, possibilitando ingresso e permanência de parcelas historicamente excluídas do sistema de ensino, possui em seu cerne os mecanismos de diferenciação social e exclusão, substituindo critérios quantitativos por critérios qualitativos, visto que se dá por resolvida a questão do acesso à educação escolar e pouco se tem alcançado no que se refere à qualidade da educação que está sendo oferecida no setor público. Desde a década de 1990, vem ocorrendo a extensão da oferta de vagas no Ensino Médio Regular público. Daí surgiu o problema central desta pesquisa: Como ocorre a formação dos jovens no Ensino Médio? Quais as condições da escolarização desses jovens que cursam o Ensino Médio atualmente?

A escolha do presente tema é fruto da percepção das dificuldades que vêm ocorrendo na escolarização dos jovens, pois concebemos que a formação escolar não é meramente conteudista, mas sim cultural, interagindo com a forma de ser, pensar e agir do indivíduo. Consideramos que o aluno é portador de uma subjetividade e, por isso, devem ser vislumbradas suas particularidades. Entendemos que a escola desenvolve suas práticas numa relação entre o indivíduo e a sociedade e que, desse modo, as dificuldades de ingresso, permanência e

conclusão do Ensino Médio não devem ser apenas atribuídas a cada aluno individualmente, mas analisada como produção social.

Segundo Constanzi (2009, p. 13) em 2006, dos jovens de 15 a 24 anos, 12% possuíam de 0 a 4 anos de estudo e 35% possuíam de 9 a 11 anos de estudo; já entre as pessoas com 25 anos ou mais, 41% possuíam de 0 a 4 anos de estudo e apenas 24% possuíam de 9 a 11 anos de estudo. Estes dados permitem inferir que houve um avanço no nível educacional da população brasileira, pois demonstram que a população jovem avançou na média de anos de escolarização. Entretanto, conforme o mesmo autor (2009, p. 17), dos jovens de 15 a 17 anos 17,9% estavam fora da escola, 82,2% frequentavam a escola, 0,1% frequentavam alfabetização de jovens e adultos, 33,9% frequentavam o Ensino Fundamental, 47,7% o Ensino Médio e 0,4% o Ensino Superior.

Apesar do avanço do nível educacional dos brasileiros, relativo aos anos de escolarização, além de haver muitos jovens de 15 a 17 anos fora da escola, é significativo o índice de defasagem escolar de 34% nesta faixa etária - somando os jovens de 15 a 17 anos matriculados na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Fundamental. Segundo pesquisa coordenada por Neri (2009, p. 35) com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD - 2006 sobre a evasão escolar até os 17 anos de idade, enquanto 10,9% das razões atribuídas à evasão escolar estão relacionadas à deficiência de oferta, 67,4% das razões estão associadas à falta de demanda. Os dados apresentados acima denotam a necessidade de investigar como vem ocorrendo a escolarização dos jovens de 15 a 17 anos.

Esta pesquisa tem por objeto o processo de escolarização dos jovens de 15 a 17 anos do Ensino Médio Regular público estadual paulistano, de uma escola da periferia urbana. Considerando as particularidades do objeto de pesquisa, foi adotado como referencial teórico a Teoria Crítica, à luz dos estudos de Theodor Wiesengrund Adorno e Max Horkheimer, da primeira geração da Escola de Frankfurt, pois esses autores desenvolveram teorias sobre as questões da formação e da cultura na sociedade contemporânea, ambas centrais na análise do presente objeto.

A dissertação é estruturada em três capítulos. O primeiro visa situar o objeto no espaço e no tempo, ou seja, identificar as condições sociais e históricas em que vem ocorrendo a escolarização dos jovens. Já o segundo capítulo tem caráter predominantemente conceitual, destinando-se à discussão teórica do conceito de formação, conforme Adorno e Horkheimer. E o terceiro capítulo se constitui na descrição da pesquisa empírica e na análise das informações obtidas em campo à luz do referencial teórico.

A ordenação dos capítulos foi pensada a partir de um cronograma de trabalho, definido no início da pesquisa. Decidimos primeiro nos familiarizarmos com o objeto. Para tanto, levantamos os dados estatísticos sobre os jovens e o Ensino Médio, realizamos um levantamento dos estudos sobre o tema e também verificamos como se configurou o Ensino Médio público brasileiro. Com base nesses dados preliminares, buscamos um referencial teórico e metodológico que nos permitisse analisar e compreender melhor o nosso objeto e também definimos qual seria a metodologia empregada na pesquisa de campo.

Após o levantamento dos dados preliminares, procedemos à apropriação dos conceitos necessários à reflexão e compreensão da formação da juventude na sociedade contemporânea. Daí, elaboramos o roteiro da pesquisa de campo. Não obstante, a sistematização das etapas da pesquisa, do primeiro ao último capítulo, todo o texto foi redigido fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade, que é referencial teórico deste trabalho.

A decisão de colocarmos a discussão conceitual no segundo capítulo está associada ao propósito de elucidar que não pretendemos em nenhum momento conformar o objeto a uma teoria definida *a priori*, mas que após identificarmos as demandas do nosso objeto, buscamos numa teoria, os elementos conceituais que nos ajudassem a compreendê-lo. Depois fazemos o exercício de análise das informações obtidas em campo à luz do referencial teórico. Por fim, buscamos retomar os principais aspectos discutidos ao longo do trabalho e verificar o alcance dos objetivos e hipóteses aventados inicialmente.

CAPÍTULO I

OS JOVENS E O ENSINO MÉDIO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo busca-se descrever a conjuntura em que vem ocorrendo a escolarização dos jovens no Ensino Médio, a fim de identificar o papel que a escola tem cumprido na vida dos jovens de 15 a 17 anos. A hipótese inicial é de que a escolarização média não está atendendo as expectativas da juventude contemporânea, porque a escola está passando por uma crise que se inscreve numa crise global da cultura e da moral. Nesse sentido, o objetivo é identificar as circunstâncias e dificuldades que vêm ocorrendo na escolarização dos jovens.

Essa hipótese se fundamenta no argumento de Arendt (1997a) de que, no século XX, o Ocidente é assolado por uma crise cultural e moral, pela perda da autoridade e da tradição, e que tal crise repercute também no âmbito educacional, por ser a escola destinada à formação das novas gerações. Esta é “(...) a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (Arendt, 1997a, p.238).

Inicialmente é discutida a relação entre escola e juventude, esmiuçando a construção histórica e social do conceito de juventude e da instituição escolar, sobretudo de Ensino Médio e buscando compreender como esses dois fenômenos modernos estão atrelados a fatores de ordem política, econômica e social.

Busca-se também verificar como tem sido tratado o tema da juventude e do Ensino Médio no Brasil. Quais têm sido as abordagens, os avanços e os desafios que permanecem em termos de pesquisa sobre o tema? Como tem sido tratado esse público pelas políticas públicas?

No intuito de compreender a trajetória da constituição da escolarização básica de nível médio brasileira, traçamos um histórico sobre o Ensino Médio no Brasil. E visando identificar em que circunstâncias ocorre a escolarização dos jovens no Ensino Médio, traçamos também um diagnóstico do Ensino Médio público estadual na capital paulista, neste início de século XXI.

1. MODERNIDADE, ESCOLA E JUVENTUDE

Ainda que existam pontos de congruência geracional entre os jovens de todo o mundo que permitem a consideração da categoria *juventude*, deve-se considerar que os jovens vivem condições diferentes e desiguais, em função das desigualdades socioeconômicas e do paradigma de preconceito e discriminação inerente à sociedade contemporânea e que determina desigualmente o acesso às oportunidades nas mais diferentes áreas. Nesse cenário, Castro (2009, p. 31) enfatiza que se consagrou o termo *juventudes* para designar que: “(...) a despeito de constituírem um grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens”.

Segundo Freitas (2005), embora existam diversos pontos de partida para a definição de juventude tais como: faixa etária, período de vida, contingente populacional, categoria social, geração etc., há uma correspondência entre juventude e faixa de idade porque todos os critérios são perpassados pela dimensão de fase de ciclo vital entre a infância e a maturidade. Portanto, a autora considera razoável a noção de fase de ciclo vital para designar indivíduos que partilham experiências e condicionantes em função do contexto histórico compondo uma geração e que sejam socialmente visíveis e atores enquanto categoria.

Parra Freitas (2005) na concepção ocidental moderna, a juventude se inicia com as alterações físicas da puberdade, simultâneas às transformações intelectuais e emocionais e se conclui com a inserção no mundo adulto. A autora afirma que na

concepção clássica da sociologia, tal inserção implica: concluir os estudos, viver do próprio trabalho, estabelecer residência própria, casar e ter filhos. Estes cinco condicionantes implicam a aptidão para a produção e reprodução da vida e da sociedade, portanto escola é uma dimensão importante da vida dos jovens, profundamente implicada com a produção e reprodução da vida e da sociedade pela transmissão dos conhecimentos e valores culturais historicamente construídos e também por ser, em muitos casos, requisito para inserção profissional. Mas na sociedade contemporânea o ritmo de tais eventos tem sido bastante diversificado, variando conforme o contexto historicossocial e as próprias trajetórias individuais. Não há linearidade, de modo que tais noções se tornaram insuficientes para caracterizar o fim da juventude.

Freitas (2005) afirma que é comum o emprego dos termos adolescência e juventude como sinônimos, mas para uma adequada exploração desses temas é necessária a distinção entre os conceitos. Dávila Leon (2005) explica que, cientificamente foi atribuída à psicologia a responsabilidade analítica da adolescência na perspectiva do sujeito em particular. E que foi atribuída às demais disciplinas sociais e humanas a análise da juventude enquanto categoria. De acordo com Freitas (2005) no Brasil vigora esta divisão conceitual, na área da psicologia tem sido empregado o termo adolescência para designar esta fase da vida, já nas áreas da sociologia, demografia e história que promovem análises sociais, tem sido empregado o termo juventude referindo-se à categoria social, como segmento populacional, geração no contexto histórico ou atores no espaço público.

Ainda de acordo com Dávila Leon (2005), a classificação etária não é suficiente para analisar a adolescência e a juventude e não deve ser utilizada para homogeneizar os sujeitos destas categorias, mas é necessária para fazer algumas considerações enquanto dimensão sócio demográfica, conforme os contextos sociais e finalidades. Nesse sentido, o autor argumenta que se tem designado como adolescência a faixa etária dos 12 aos 18 anos e como juventude a faixa entre 15 e 29 anos, ocorrendo ainda nesta segunda categoria a divisão em três subgrupos: de 15 a 19 anos; de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos, podendo ainda, haver, conforme o contexto, variações para cima ou para baixo, entre os 12 e os 35 anos de idade.

Atualmente, no Brasil é vigente esta concepção de adolescência como o período de 12 aos 18 anos e juventude como o período dos 15 aos 29 anos. Aí persiste uma ambiguidade acerca da condição daqueles que têm entre 15 e 18 anos. Afinal são adolescentes ou jovens? Essa questão ainda será amplamente discutida nos seminários, assembleias, enfim em todos os espaços que abordam esse tema. Como, nesta dissertação, o público pesquisado são os estudantes do Ensino Médio, que se estiverem matriculados no nível de ensino previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, devem ter entre 15 e 17 anos¹, fica estabelecido que para efeitos de clareza nesse trabalho eles serão denominados jovens.

Em função do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o termo adolescência é preponderante nas áreas que tem por foco a questão dos direitos e políticas sociais, por exemplo, o âmbito jurídico e da assistência social. A partir de meados dos anos 1990, o tema da juventude começou a ganhar visibilidade em função da expansão do Ensino Médio e das dificuldades de inserção e integração social dos jovens, decorrentes principalmente do desemprego.

É nesse sentido que o tema da juventude, para além da adolescência, se coloca como um novo problema político no país, demandando novos diagnósticos e respostas no plano das políticas. Desse modo, por um lado, se amplia a noção de juventude e, por outro, surgem possibilidades de distinguir diferentes segmentos nesta categoria ampliada, que podem também obedecer a distintos tipos de recorte. (FREITAS, 2005, p. 8)

Tem-se empregado diferentes conceitos para abordar os jovens, portanto, faz-se necessário explicitar a conceituação que será utilizada nesta dissertação. O conceito *juventude*, no singular, será empregado para se referir aos jovens como uma categoria social. O termo *juventudes*, no plural alude às diferenças dos grupos juvenis. Já o termo *jovens* fará referência às particularidades dos jovens enquanto sujeitos portadores de direitos e de uma subjetividade.

A juventude tem sido abordada como grupo etário, fase de transição da infância para a fase adulta, fase de instabilidade emocional, grupo homogêneo sob a

¹ No inciso I do artigo 87, a LDB atribui ao Distrito Federal, a cada Estado e Município e, supletivamente, à União, a responsabilidade de matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Considerando-se que à época da elaboração da LDB o Ensino Médio ainda não era obrigatório, a idade adequada para cursar o Ensino Médio não é mencionada, mas levando em conta que o Ensino Médio é subsequente ao ensino fundamental, que se destina aos educandos de 6 a 14 anos, depreende-se que o Ensino Médio destina-se aos educandos de 15 a 17 anos.

condição de aluno. Neste trabalho será adotada a noção desenvolvida por Groppo (2000) sobre a juventude, será, portanto, considerada como categoria social heterogênea, historicamente construída e portadora de especificidades com relação à identidade, valores e comportamentos, origem e contexto histórico social, pois não se limita a critérios etários, naturais e objetivos, tem suas próprias formas e conteúdos e influencia potencialmente a sociedade contemporânea.

A juventude como categoria social não apenas passou por várias metamorfoses na história da modernidade. Também é uma representação e uma situação social simbolizada e vivida com muita diversidade na realidade cotidiana, devido à sua combinação com outras situações sociais – como a de classe ou estrato social - e devido também às diferenças culturais, nacionais e de localidade, bem como às distinções de etnia e de gênero. (Groppo, 2000 p.15)

Muitos partidos políticos, movimentos sociais e organizações não governamentais têm empunhado a bandeira da juventude, mas, na maioria das vezes, a juventude é abordada na perspectiva do retorno que pode trazer para a sociedade brasileira. São elaborados diversos programas e ações, mas pouquíssimas vezes se toma por ponto de partida, as aspirações, expectativas e demandas dos próprios jovens, de modo que os próprios jovens começam a se organizar em grupos, se colocam e já ganham visibilidade. As iniciativas direcionadas aos jovens e à sua formação devem considerar tanto as expectativas e necessidades dos jovens quanto as demandas sociais, pois a manutenção do mundo depende das novas gerações.

A sociedade não define funções ou significados específicos para esta fase, apesar de fazer uma série de imposições e cobranças, inclusive referentes à assunção de responsabilidades e posturas. Desse modo, torna-se imprescindível estudar e buscar compreender esse público. Neste capítulo são discutidas as condições em que vem sendo tematizada e vivida a juventude.

Com o advento da idade moderna, da industrialização e da nova configuração urbana, se estabeleceram novas relações e surgiram novas demandas sociais. A produção que era predominantemente rural passa a ser industrial e a população, que até então era, também na sua maioria, rural, migra para os centros urbanos para trabalhar. Daí constituem-se os modernos centros urbanos e, em função de todas as transformações, surgem novas demandas como a incorporação da mão-de-obra composta pela população à indústria. E parcelas da população que até então

eram socialmente invisíveis, como os jovens, passam a ser vistas e demandam também inserção social.

Nessa conjuntura, ocorreu o processo denominado por Groppo (2000) de institucionalização do curso da vida a partir da cronologização etária². Tal processo consiste em atribuir funções específicas para as pessoas conforme sua idade e criar instituições responsáveis pela conformação das pessoas a essas funções. É nesse sentido que Groppo situa a criação da instituição escolar e da noção da existência da categoria juventude, como criações da modernidade.

Reconhecer a realidade sociocultural múltipla e complexa das juventudes implica compreender a contraditória relação deste fenômeno com os fundamentos da modernidade que estabeleceu as faixas etárias e a institucionalização do curso da vida, pois as juventudes constituem realidades sociais atuantes e contribuintes para as transformações sociais, na medida em que ao receberem e absorverem os conteúdos culturais, os reelaboram e ressignificam, ao mesmo tempo, operando a manutenção e a transformação do mundo. As novas gerações, a escola e a sociedade estão correlacionadas no que tange à transmissão dos conhecimentos e valores culturais historicamente construídos e à necessidade de manutenção do mundo, o que ocorre em meio a intensas transformações.

Groppo (2000) adota as noções de particularismo como padrão referente às relações familiares e universalismo como padrão referente às relações sociais mais amplas, para afirmar que a sociedade moderna é universalista, pois nela os valores morais, políticos e até a divisão do trabalho não têm por base a família, mas os papéis ocupacionais, o poder político, propriedades e riquezas, favorecendo a formação de grupos etários. A sociedade universalista impessoaliza as relações e valoriza o ter em detrimento do ser, é a consolidação do capitalismo nas relações sociais.

A escola é a instituição que foi criada para realizar a intermediação entre as relações familiares e as relações sociais mais amplas sendo, pois, responsável pela socialização das novas gerações na ordem social vigente. Giovinazzo Jr. (2003)

² Groppo (2000) emprega a expressão *institucionalização do curso da vida* para descrever o processo de criação de instituições destinadas à preparação das pessoas, conforme a etapa cronológica, às exigências da sociedade moderna.

pontua que na passagem da infância à fase adulta, o indivíduo passa da autoridade da família para a autoridade social. Em outras palavras, ocorre a passagem da heteronomia familiar para a heteronomia social, porque a realidade social “(...) impõe a interiorização de inúmeros compromissos; apesar de serem sempre impostos, devem ser assumidos como sendo escolha do próprio indivíduo” (GIOVINAZZO JR., 2003, p. 178).

Groppo (2000) afirma que na sociedade moderna a Psicologia cunhou a concepção de juventude como uma fase de instabilidades e vulnerabilidades e que tal concepção faz parte de um projeto mais amplo de cerceamento do indivíduo, o que tem promovido a institucionalização do curso de vida e a homogeneização etária, acarretando a naturalização e objetivação etária, como se as transformações biológica, psicológica e social fossem naturalmente dadas. Esta concepção justifica a vasta gama de intervenções sociais sobre a juventude. Atualmente, assistimos a implantação das Políticas Públicas de Juventude (PPJ), estas podem constituir, em vez de melhorias para a juventude, um instrumento para institucionalização da juventude.

Nas sociedades modernas os grupos etários homogêneos de jovens, como a escola, cumprem a função de transição das relações familiares para o convívio social mais amplo de orientação universalista. Porém, diferente das sociedades primitivas e tradicionais, atualmente a complexidade social é tão grande que os grupos juvenis não conseguem definir as identidades nem assegurar a possibilidade de participação plena em outras esferas sociais. Assim, surgem vários grupos juvenis, não havendo uma homogeneidade juvenil. Groppo (2000) afirma que nas sociedades modernas os jovens têm sido organizados em três modalidades: agências juvenis mantidas por adultos, sistema escolar educacional e grupos juvenis espontâneos.

Numa sociedade desigual, cujos valores morais se baseiam em princípios materiais e no modo de produção capitalista “é a falta de similaridade entre a organização do trabalho e a organização familiar o que faz com que caiba à escola um papel central na transição da família à produção” (Fernández-Enguita, 1989, p. 151). A constituição de instituições como a escola demonstra a institucionalização do curso da vida a partir da cronologização. Diante da dificuldade de construção de

funções sociais para os jovens, a escola surgiu como sistema institucionalizado para consolidar a ordem estabelecida e moldar suas vidas.

Historicamente, na sociedade industrial a intervenção social sobre os jovens tem se dado principalmente por meio da escola, com o controle do tempo e a imposição da disciplina. No Brasil, isso também ocorre, embora o fenômeno da escolarização de massa seja mais recente. A escola veio para corroborar a institucionalização do curso de vida, como local onde as diferenças individuais sucumbem diante da homogeneização da categoria de alunos. A institucionalização do curso de vida e a homogeneidade etária correspondem às necessidades da sociedade moderna, cujas estruturas se constroem independente de particularismos e parentesco, pautadas numa legitimidade própria atrelada às relações sociais universalistas:

A busca da coincidência entre idade social e natural pode ser vista como uma resposta às necessidades das sociedades modernas que estabeleceram um critério geral, objetivo e científico para aplicação universalista do direito civil, criminal e eleitoral, para as ações do Estado ou de outras instituições disciplinares, para o estabelecimento de um mercado de trabalho fundado no indivíduo livre e não mais na contratação de família etc. Tais ações fazem parte dos processos de racionalização das esferas da vida social (...) tendem a minimizar os particularismos, diferenciações e singularidades dos objetos, indivíduos e grupos submetidos à legitimidade inerente a cada esfera de ação social (economia, política, direito, arte, religião etc.). (GROPPO, 2000, p. 276-7)

Giovinazzo Jr. (2003, p. 68) argumenta que a escola, assim como outras instituições, foi criada com o intuito de conformar os indivíduos à ordem social fundada no trabalho assalariado, nas aglomerações urbanas e na economia monetária. Tal conformação implica submissão aos interesses dominantes de determinadas classes sociais que possuem propriedades e capital e, conseqüentemente, também à divisão da sociedade em classes.

Seguindo essa linha de raciocínio, a finalidade da escola seria a perpetuação da ordem estabelecida e a resolução dos conflitos que possam contrariar os interesses dominantes, de forma que a educação escolar teria por finalidade, não a autonomia e conscientização política dos indivíduos, mas a adaptação à ordem social vigente.

Atualmente, através do Projeto de Emenda Constitucional 277/08 foi aprovada a obrigatoriedade do Ensino Médio. Há um amplo debate sobre o caráter do Ensino

Médio, sobre como alcançar sua universalização, sobre como melhorar a qualidade do ensino oferecido e sobre como torná-lo mais atrativo para os jovens, combatendo os altos índices de evasão. Daí surge a questão: como ocorre o processo de escolarização dos jovens no Ensino Médio, quando a educação escolar é gerida por princípios econômicos e políticos e não considera as expectativas e demandas dos jovens de fornecer os conhecimentos que serão requeridos no mercado de trabalho?

A fim de buscar compreender como ocorre a escolarização dos jovens no Ensino Médio vamos verificar como a juventude e a escola tem sido tematizadas, tanto na sociedade de modo geral, como no âmbito acadêmico.

2. JUVENTUDE E ESCOLA EM DEBATE

2.1 Tematizações da juventude na sociedade brasileira

Faz-se necessária a análise das tematizações da juventude na sociedade brasileira para que se possa compreender o posicionamento dos diferentes atores e as ações por eles empreendidas, porque uma vez explicitados os interesses em jogo, pode-se analisar concretamente cada ação. Muitas vezes, o discurso sobre as ações são carregados de ideologia e divergem substancialmente dos objetivos concretos que os desencadearam.

Segundo Abramo (2005) no Brasil, até a década de 1970, foi empregado na academia e na arena política o termo juventude, designando os jovens como categoria problematizadora das continuidades e transformações sociais. Arraigada à noção de juventude como período de preparação, sobretudo educacional, a juventude era representada pelos estudantes do Ensino Médio e Superior.

Considerando-se o recente ingresso dos jovens das camadas populares no Ensino Médio e Superior depreende-se que para as camadas média e alta se

dirigiam as políticas educacionais e de formação geral, enquanto os jovens das camadas populares tinham pouquíssima visibilidade e, quando havia medidas voltadas para esse público, se referiam a algumas políticas de inserção profissional e, em maior proporção a medidas de prevenção, punição ou resgate das situações de exclusão.

Já dos anos 1970 em diante a situação foi se modificando. Os movimentos estudantis tiveram forte participação política no combate à ditadura militar, até se enfraquecer durante o período de redemocratização. Simultaneamente, como consequência do crescimento urbano desordenado eclode a questão dos meninos de rua, como novo problema social. Daí surgiram inúmeras medidas de repressão e violência contra os menores em situação de exclusão. Também surgiram diversos atores como juristas, funcionários públicos, militantes de movimentos sociais e comunitários em defesa dos direitos das crianças e adolescentes, reivindicando que fossem tratados como sujeitos de direitos.

Essa mobilização em prol das crianças e dos adolescentes os incluiu na pauta da agenda pública, suscitando o desenvolvimento de políticas e também culminou na promulgação da Lei n. 8069/1990 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA possibilitou um avanço qualitativo – sobretudo no âmbito jurídico – na condição das crianças e adolescentes conferindo-lhes a condição de cidadãos de direitos.

Nesse cenário os jovens com mais de 18 anos permaneciam desassistidos pelas políticas públicas. A partir dos anos 1990, os jovens emergem novamente como tema social. Inicialmente pela preocupação com as dificuldades de inserção e participação social – decorrentes, sobretudo do desemprego – e “(...) pela falta de perspectivas e de oportunidades para a construção de projetos de vida” (ABRAMO, 2005, p. 24).

Abramo (2005) destaca a importância dos movimentos sociais na reconstrução democrática do Brasil, porque expressaram as demandas de sujeitos sociais marginalizadas politicamente, reivindicando a construção de espaços de participação social e política e contribuindo para o estabelecimento da Constituição, aprovada em 1988. Porém, a autora enfatiza que embora os jovens participassem desses movimentos, não era defendido nenhum interesse específico deles. A

preocupação dos movimentos sociais com relação aos jovens se resumia a preocupação com a formação de novas lideranças e continuidade geracional.

Abramo (2005) atribui a insipiência e a insuficiência das formulações da noção de jovens como sujeitos de direitos, bem como o retardo da inserção das demandas juvenis na pauta das políticas públicas ao descaso dos movimentos sociais com a temática “juventude”.

De acordo com a autora as demandas da juventude emergiram como situações singulares e ganharam visibilidade por meio da atuação de diversos grupos juvenis no âmbito da cultura, do lazer, do cotidiano, da vida comunitária e estudantil, explicitando tensões, contradições, aspirações e reivindicações que vão além da questão do desemprego e da ausência de perspectiva de futuro, abordando questões como as novas formas de exclusão material e simbólica, a utilização do espaço urbano para diversão e expressão juvenil, a importância da construção de identidades pessoais e coletivas em meio à atual instabilidade sociocultural, a busca de desenvolvimento de uma ética pessoal, mediante os impositivos do sucesso e prazer etc.

Abramo (2005) argumenta que a atuação dos diferentes grupos juvenis gerou processos de identificação de milhares de jovens que vivenciavam situações semelhantes, mediante os conteúdos vinculados pela mídia. Tais grupos começaram a dialogar com outros movimentos e com o poder público e vão ampliando as reivindicações e discussões das questões propriamente juvenis, denotando a noção da existência de direitos da juventude e concorrendo para a formulação das Políticas Públicas de Juventude - PPJ.

Paralelamente aos grupos juvenis, Abramo (2005) afirma que os tradicionais atores jovens envolvidos na política como os movimentos estudantis e as juventudes partidárias incorporam à sua agenda relacionada à política educacional a criação de espaços de participação política para os jovens e pressionam seus partidos para incluírem o tema da juventude em seus programas.

Em tal cenário, diferentes atores, tanto da arena política quanto da sociedade civil têm defendido a bandeira da juventude, difundindo a heterogeneidade e as demandas juvenis, reivindicando Políticas Públicas de Juventude (PPJ) e buscando

o reconhecimento de que os jovens são sujeitos de direitos. Essa ampla tematização da juventude amplia a agenda pública para esse público.

Por meio da Medida Provisória n. 238 de 1º de fevereiro de 2005, foi instituída a Política Nacional de Juventude, como a primeira política pública especialmente voltada para os jovens, de modo que foi criado no âmbito da Secretaria Geral da Presidência da República (SGPR) a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), órgão cuja função é articular em escala nacional as políticas dirigidas aos jovens de 18 a 25 anos, desenvolvidas pelos diferentes ministérios; o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), órgão consultivo e propositivo que visa articulação entre o poder público e a sociedade civil e o Programa Nacional de Inclusão do Jovem (ProJovem) programa que atende jovens de 18 a 24 anos de idade, que não concluíram o Ensino Fundamental nem têm emprego com carteira de trabalho assinada. Consiste num curso com duração de um ano que oferece um auxílio financeiro aos jovens e que promove a conclusão do Ensino Fundamental, uma formação profissionalizante e o desenvolvimento de ações comunitárias.

Castro (2009) salienta que, o *status* da criação de um espaço institucional não assegura a superação do caráter setorial e fragmentado que historicamente caracterizam as políticas públicas. O autor afirma ainda que, visando combater o caráter setorial das PPJ, o governo federal, que se desdobra em diversas dimensões, centralizou o tema da juventude na Presidência da República e não em um ministério específico, buscando estabelecer uma Política Nacional de Juventude, objetivando com isso a promoção da integração e da transversalidade das políticas, ações e projetos.

No ano de 2009 foi lançado o Projeto *Diálogos com o Ensino Médio*, uma parceria entre o Observatório da Juventude, o Observatório Jovem e a Secretaria de Educação Básica do MEC, com o objetivo de estabelecer diálogos entre as temáticas do Ensino Médio e juventude a partir do levantamento, organização e difusão dos estudos que vêm sendo realizados nessas áreas, por meio do espaço virtual criado, que se denomina *Portal Ensino Médio em Diálogo* (www.emdialogo.uff.br).

Recentemente, o portal *Ensino Médio em Diálogo* publicou os resultados de uma pesquisa sobre o Ensino Médio, realizada no estado do Pará em 2009. Foram tecidas algumas considerações. A pesquisa concluiu que a escola constitui o único espaço de aquisição de conhecimentos para muitos jovens e que a busca do Ensino Médio pelos jovens está associada para alguns à tentativa de ingresso no Ensino Superior e para outros à inserção profissional, de modo que se apresenta a necessidade do Ensino Médio atender às diferentes demandas juvenis. Também constatou que os jovens do Ensino Médio não têm uma consciência crítica sobre a realidade social, estando tal ausência de consciência associada à formação promovida pela escola que não fornece perspectivas de futuro. Os pesquisadores relatam que constataram um *continuum* nas posturas dos alunos referente aos projetos de futuro, que consiste na elaboração de estratégias de sobrevivência. A partir dessa constatação questionam se:

(...) a postura destes jovens na elaboração dos projetos de vida não expressaria uma nova forma de desigualdade social que se materializaria no esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação” (DAYRELL e CARRANO, 2010, p.125).

Iniciativas como o Projeto *Diálogos com o Ensino Médio* são de suma importância, pois permitem o diálogo entre as pesquisas realizadas, dados estatísticos e, conseqüentemente o traçado de um diagnóstico sobre o Ensino Médio nas escolas brasileiras. Constituem, portanto, importante instrumento de balizamento para as políticas públicas e melhoria do Ensino Médio.

Em julho de 2010, foi aprovada a Proposta de Emenda à Constituição 42/08, conhecida como "PEC da Juventude" e promulgada pela Emenda Constitucional 65/10. Desse modo, foi alterado o título do capítulo VII do título VII da Constituição Federal: Da família, da criança, do adolescente e do idoso, que passou a incluir a juventude. Até então a juventude só era mencionada na constituição no art. 24, XV, o qual atribui à União, aos estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre proteção à infância e à juventude.

Vale ressaltar que os jovens se mobilizaram pela aprovação dessa medida e realizaram uma passeata virtual, enviando várias mensagens aos senadores pela aprovação da mesma. Os representantes da União Nacional dos Estudantes (UNE) e da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), bem como membros do

CONJUVE acompanharam a votação no Senado. Tais iniciativas evidenciam a conscientização e a participação política dos jovens brasileiros.

A PEC da Juventude pode concorrer para a consolidação das políticas públicas para a juventude e melhorar a vida dos jovens brasileiros, dando-lhes maiores garantias jurídicas, pois torna os jovens sujeitos portadores de direitos civis específicos. Mas em contrapartida, pode simplesmente institucionalizar a juventude, engessando-a e mais uma vez negando a visibilidade das demandas, valores e especificidades dos jovens.

Partindo da noção de que os jovens são sujeitos de direitos, qual o papel dos diferentes atores que vem trabalhando nessa frente? A grande característica e talvez uma possível causa da baixa efetividade das iniciativas tomadas com relação aos jovens é a fragmentação de tais medidas, a falta de diálogo entre os diferentes atores.

A ocorrência de espaços de discussão sobre juventude permite a reflexão e o debate sobre as novas demandas e fenômenos que surgem, norteando não só o encaminhamento das pesquisas como também as políticas públicas. Constituem, portanto, possibilidades de avançar na pesquisa, no tratamento e na consolidação da categoria *juventude*.

Comparando as políticas públicas voltadas para a infância com as PPJ, tomando por base o reconhecimento dos sujeitos como portadores de direitos, com a aprovação do ECA e do PEC da juventude respectivamente, pode-se supor que caminhamos para o estabelecimento de parâmetros para integração das políticas e cálculo do orçamento para a juventude. Entretanto, Castro (2009) alerta que no caso da infância, as políticas são voltadas para a família e para a proteção, e isso facilita a integração das diversas ações e programas. Já no caso da juventude, ocorre uma tensão entre proteção social/participação – emancipação/constituição de uma nova família. Tal tensão dificulta a caracterização desse público-alvo e o cálculo do orçamento público previstos para essa população.

Numa conjuntura, em que as trajetórias dos jovens se tornam cada vez mais diversas e aleatórias e em que os problemas que incidem especialmente sobre os jovens são problemas da própria estrutura social, são necessárias ações nas diversas dimensões que envolvem os jovens, visando o atendimento das diversas

demandas que vão emergindo. Paralelamente à relevância política do estabelecimento de uma agenda pública concernente à temática da juventude, persiste o desafio de ampliação dos estudos sobre juventude no âmbito da academia brasileira, com vistas à ampliação da concepção hodierna de juventude, da compreensão da complexidade e heterogeneidade existente entre os jovens.

A temática da juventude vem ganhando cada vez mais espaço na academia brasileira e muitos pesquisadores brasileiros têm se dedicado a pesquisar o tema da juventude sob diferentes enfoques e começam a estabelecer uma agenda de pesquisas sob a temática. Entretanto, há alguns pesquisadores que já possuem uma densa trajetória de pesquisa sobre juventude e se tornaram referências para os estudos dessa temática, entre os quais estão: Marialice Foracchi, Luis Antonio Groppo, Marília Sposito, Helena Abramo, Miriam Abramovay e Juarez Dayrell.

No Brasil, Marialice Foracchi é pioneira nos estudos sobre juventude. Publicou vários livros sobre juventude, a sociedade brasileira e a educação. Em 1972, lançou um livro intitulado *A juventude na sociedade moderna*, em que realiza uma abordagem sociológica da temática juventude. Foracchi, referenciada em Karl Mannheim considera a juventude uma categoria social. A autora verificou que os jovens eram marginalizados da estrutura social e dos centros do poder e que foram os jovens universitários brasileiros que protagonizaram com radicalidade política os movimentos estudantis dos anos 1960.

Podemos considerar Luís Antonio Groppo um continuador do trabalho de Foracchi, pois além de estudar a juventude sob a perspectiva sociológica ele também estuda os movimentos estudantis da década de 1960. Groppo é cientista social. Desenvolve pesquisas nas áreas de sociologia da educação, sociologia da juventude, movimentos estudantis e educação sócio-comunitária. Tem vários livros e artigos publicados sobre movimentos estudantis, educação sócio-comunitária e juventude, mas sua obra *Juventude: Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas* merece destaque porque faz uma análise consistente da construção da concepção de juventude sob a perspectiva sociológica.

O autor demonstra como a noção de juventude e instituições como a escola foram criadas na época moderna, visando o atendimento das demandas sociais que foram emergindo. O autor defende que tais criações fazem parte do processo o qual

ele denomina de institucionalização do curso da vida – conforme já exposto anteriormente. Atualmente, é professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo e coordena a pesquisa *Uma interpretação sociológica da Educação Sócio-comunitária na Região Metropolitana de Campinas/SP*.

Marília Sposito vem pesquisando sobre o tema *Juventude* desde a década de 1990, principalmente com relação à educação e inserção social. É professora de Sociologia da Educação da Universidade de São Paulo, onde tem orientado vários trabalhos de mestrado e doutorado sobre a mesma temática. Já lançou dois balanços sobre a produção acadêmica brasileira sobre juventude e também é autora de vários artigos. Marília Sposito tornou-se referência nacional sobre o tema juventude.

Helena Abramo é socióloga e assessora da Comissão de Juventude da Câmara Municipal de São Paulo. Implantou e coordenou a área de juventude da Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa entre 1995 e 1997. Foi consultora do Projeto Juventude, elaborado pelo Instituto Cidadania e apresentado à Presidência da República para embasar a Política Nacional de Juventude. Participa como professora convidada, desde 2005, do curso de especialização Adolescência e Juventude na sociedade contemporânea, no Instituto Sedes Sapientiae. Publicou diversos artigos e ensaios na área da juventude. Atualmente, participa da pesquisa *Juventude e Integração Sul Americana: diálogos para a construção da democracia regional* (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – IBASE - e Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais - POLIS) como coordenadora da pesquisa referente ao Brasil.

Miriam Abramovay é socióloga e desenvolve pesquisas sobre juventude principalmente relacionadas à educação e violência. Coordenou o Observatório de Violência nas Escolas, bem como diversas pesquisas e avaliações da UNESCO. Foi consultora do UNICEF e do Banco Mundial. Atuou como conselheira do Conselho Nacional da Juventude de 2005 a 2008. Publicou vários livros e artigos sobre juventude, educação, ciências sociais, e violência nas escolas. Atualmente, é coordenadora da pesquisa *Convivência escolar e violência nas escolas* na Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana – Distrito Federal (RTTLA – DF) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Identidades e Cidadania da Universidade Católica de Salvador (NEPJI– UCSAL).

Juarez Dayrell é cientista social, professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e coordenador do Observatório da Juventude da UFMG. Desenvolve pesquisa sobre juventude, educação e cultura. É autor dos capítulos sobre *Juventude e Escola* dos dois balanços sobre a produção acadêmica brasileira sobre juventude, organizados por Marília Sposito. Atualmente, desenvolve a pesquisa *Diálogo com o Ensino Médio*, que tem por objetivo levantar, sistematizar e divulgar a produção acadêmica sobre juventude e Ensino Médio para subsidiar a elaboração, implantação e monitoramento de políticas públicas para atendimento de qualidade do público jovem na escola. Também coordena a pesquisa *A realidade do Ensino Médio em Belo Horizonte*, que visa à compreensão da construção da experiência da escolarização dos jovens no Ensino Médio em Belo Horizonte.

2.2 Tematizações da relação entre Juventude e Escola

O tema *Juventude* vem ganhando bastante visibilidade ao longo dos últimos anos, em decorrência das intensas mudanças socioculturais que vêm ocorrendo, que transformam substancialmente as relações entre os indivíduos e as instituições e, que conseqüentemente impactam, sobretudo, a juventude. Na década de 1990, ocorreu a expansão do Ensino Médio e cresce, a cada dia, ainda que lentamente, o nível de escolaridade da juventude brasileira, a revolução tecnológica é uma constante, o mercado de trabalho está cada vez mais escasso e as primeiras políticas públicas para a juventude são bastante recentes. Desse modo, é relevante refletir sobre a formação e inserção social da juventude brasileira.

Para compreender como vem sendo abordada a escolarização dos jovens no Ensino Médio e a imagem que se vem construindo dos jovens brasileiros convém analisar a produção acadêmica que vem se desenvolvendo nesta área, pois as pesquisas que os discentes vêm desenvolvendo sobre a temática *Juventude e Escola*, juntamente com os trabalhos dos pesquisadores já consagrados concorrem para a consolidação desse campo de estudo. Portanto, proceder-se-á a um levantamento cronológico da produção acadêmica sobre *Juventude e Escola*.

A análise dos trabalhos realizados no período de 1980 a 2006 foi realizada partindo dos Estados da Arte sobre Juventude, organizados por Marília Pontes Sposito, nos quais os capítulos específicos sobre *Juventude e Escola* são organizados por Juarez Dayrell. O primeiro Estado da Arte abrange as pesquisas realizadas entre os anos de 1980 e 1998, foi lançado em 2000 sob o título *Estado do conhecimento: Juventude* e foi elaborado com base nos catálogos de teses em Educação e no CD-ROM da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Já o segundo Estado da Arte, reúne as pesquisas desenvolvidas no período de 1999 a 2006, foi lançado em 2009 sob o título *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)* e teve por fonte de dados o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

A grande diferença entre os dois Estados da Arte foi o campo de abrangência da investigação. Como é possível perceber pelos próprios títulos, o primeiro buscou somente pesquisas realizadas na área da Educação. Já o segundo incorporou Ciências Sociais e Serviço Social.

Sposito e a equipe que coordenou fizeram um levantamento de toda produção sobre juventude, agruparam as pesquisas por eixos temáticos, daí procederam à sua análise e construíram um balanço muito bem organizado. *Juventude e Escola* é um desses temas presentes nos dois Estados da Arte e constitui o objeto de análise desta dissertação.

Já com relação ao período 2007 a 2009, esta pesquisadora, utilizando como fonte o banco de teses da CAPES (2010), realizou o levantamento das dissertações e teses sobre *Juventude e Escola* especificamente, independente da área em que foram realizados.

2.2.1 Período 1980 - 1998

Dayrell (2000), traçando uma caracterização geral dos trabalhos sobre escola e juventude desenvolvidos no período de 1980 a 1998, que reúnem 45 dissertações e 05 teses, salienta que eles privilegiam as escolas públicas das periferias dos centros urbanos e predominantemente têm caráter propositivo, abordam os jovens sob a categoria homogeneizante de alunos, utilizam o perfil socioeconômico do aluno e a caracterização da escola e do bairro somente em caráter descritivo sem avançar para uma análise crítica que considere todas essas variáveis como significativas.

Boa parte dos trabalhos conclui que os alunos buscam a escola como possibilidade de mobilidade social via um melhor engajamento no mercado de trabalho, pré-requisito para exame vestibular, ou ainda, mecanismo de aprovação social, buscando cultivar os princípios valorizados pela sociedade. Essas colocações apontam a dimensão de reprodução ideológica efetivada pela escola enquanto instituição mediadora entre as classes dominantes e os alunos, na condição de dominados.

Dayrell (2000) observa que, na década de 1980, predominaram estudos referenciados pelas teorias da reprodução social com análises macrossociológicas. Num esforço de superar a concepção unilateral dos aspectos reprodutivos da escola, os estudos subsequentes migraram para as teorias pedagógicas e filosóficas, mas no geral consistiram em miscelânea de autores com pouca consistência teórica e centradas apenas nos currículos e metodologias, cujas análises concluem que a escola pode tornar o aluno consciente e apto a promover as transformações sociais desde que os conteúdos e pedagogias sejam reestruturados.

O autor prossegue, informando que, na década de 1990, as pesquisas educacionais avançaram sob o referencial da nova sociologia da educação, considerando as práticas escolares cotidianas contextualizadas socialmente. Reagindo à linearidade das análises críticorreprodutivistas, evidenciam que o

fenômeno da dominação não é unânime e que enfrenta resistências, mas ao situar essa resistência como cultura contra escolar que depende da vontade individual e da cultura dos indivíduos em conflito, essas abordagens caem na tendência voluntarista. Nas análises desenvolvidas principalmente a partir de 1995, percebe-se a tendência de diminuição de conclusões de caráter propositivo em detrimento do caráter analítico, no esforço de superar a dicotomia micro e macrosociologia e na busca de síntese entre objetividade e subjetividade. Contudo, as relações entre os níveis micro e macro foram articuladas de modo mecânico e artificial e não se constituíram análises consistentes.

De acordo com Dayrell (2000), a inserção da etnografia nas pesquisas educacionais contribuiu para a compreensão mais ampla da juventude e da relação desta com a escola. Porém, os trabalhos com esse enfoque esbarram nos limites do *escolacentrismo*³, pois concebem a educação circunscrita à instituição escolar e desconsideram a possibilidade da ocorrência de processos educativos fora da escola, como na família, no espaço urbano, nas práticas culturais, de lazer e do trabalho.

2.2.2 Período 1999 - 2006

Diferente do primeiro balanço da produção discente no interior da pós-graduação brasileira sobre juventude, que cobriu o período de 1980 a 1998 e se restringiu às produções da área da Educação, o segundo levantamento ampliou a área de investigação incorporando as áreas de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política, Sociologia) e Serviço social. O universo de dissertações e teses sobre juventude produzidas no período de 1999 a 2006 reúne 188 trabalhos, sendo 164 dissertações e 24 teses.

Dayrell (2009) aponta que nas pesquisas realizadas no período de 1999 a 2006, a Sociologia e a Antropologia aparecem com bastante recorrência na

³ Dayrell, 2000, p.120

construção do referencial teórico-metodológico, contribuindo para a compreensão das relações que os jovens estabelecem entre si e com os sistemas ou estruturas sociais. Com relação ao primeiro estado da arte sobre o tema *Juventude e Escola* verifica-se um progresso na compreensão da relação dos jovens com a escola, graças à abertura das temáticas e das abordagens. A problematização sobre *Juventude e Escola* está se tornando mais consistente pela ampliação e diversificação dos aspectos considerados tais como a individualidade e diversidade do sujeito jovem, as culturas juvenis, cotidiano escolar e as relações aí estabelecidas.

Segundo Dayrell (2009), no período de 1999 a 2006 ocorreu a predominância da pesquisa de caráter qualitativo e devido à própria natureza das pesquisas ocorreu um importante avanço conceitual da categoria analítica juventude, que vai além da delimitação etária e avança na direção da consideração da especificidade da condição juvenil. Mas Dayrell (2009) não considera suficiente a alusão à especificidade, o autor enfatiza a necessidade de maior rigor teórico-metodológico na investigação da relação entre as especificidades juvenis e a onda cultural homogeneizante da indústria cultural sobre as condições juvenis:

Contudo, podemos constatar um avanço significativo de pesquisas que trabalham com a juventude como categoria analítica, para além de uma delimitação da faixa etária. Evidenciam uma preocupação em tratar o objeto da investigação a partir de recortes teóricos disponíveis na literatura nacional e internacional. Nesses trabalhos há uma preocupação em considerar as especificidades da condição juvenil como dimensões presentes na análise dos dados empíricos. Mas podemos dizer que em uma parte desses estudos a distinção entre fase da vida – juventude – e os sujeitos que a vivenciam, os jovens, significou um progressivo enriquecimento da análise, sobretudo na área da Educação, que, de modo disseminado, utiliza a idéia de juventude no plural – juventudes. Embora importante, nos parece ainda insatisfatória essa designação, uma vez que ela não recobra, analiticamente, de que diversidade se trata e o seu peso na configuração das práticas, representações e valores dos jovens ou sobre eles... (DAYRELL, 2009, p. 107)

2.2.3 Período 2007 - 2009

A produção discente no interior da pós-graduação *stricto sensu* brasileira no período de 2007 a 2009 sobre o tema *Juventude e Escola* reúne um total de 78 trabalhos, entre os quais há 71 dissertações e 7 teses.

Predominantemente, os trabalhos investigam os significados que os alunos atribuem à escola, no sentido das expectativas que têm em relação a ela. Em outras palavras a maioria dos trabalhos verificou qual a percepção que os jovens têm da escola como instituição de formação.

Os trabalhos evidenciam que em decorrência da grande distância entre as práticas escolares instituídas e a realidade sociocultural dos alunos, estes esboçam diferentes reações às práticas escolares instituídas, que vão desde a adaptação total até a total negação. A maior parte das pesquisas constatou que os alunos associam a finalidade da escolarização do Ensino Médio, não aos conhecimentos requeridos no mundo do trabalho ou no vestibular, mas ao certificado de conclusão que lhes possibilita concorrer a uma vaga no mercado de trabalho. Neste sentido, a escola tem atuado a favor da tendência integradora, de adaptação e integração da cultura contemporânea.

Comparando com os trabalhos desenvolvidos nos períodos anteriores, constata-se que a tendência de realização de trabalhos de cunho qualitativo se mantém e que está ocorrendo um avanço nas abordagens e metodologias de pesquisa. As pesquisas estão avançando na direção da superação daquela centralidade na escola. Aspectos como a subjetividade, a individualidade, as culturas juvenis tem sido privilegiados.

Entre as pesquisas desenvolvidas no período de 2007 a 2009, destacam-se algumas pesquisas sobre estudantes de escolas privadas e outras que comparam a realidade de escolas públicas e privadas. Este é um importante avanço na direção de romper o paradigma de estudar somente escolas públicas das periferias urbanas. Os estudos sobre a escolarização da juventude rural permanecem, tal como nos períodos anteriores muito incipientes.

O grande desafio que persiste é o de produzir conhecimento que permita compreender as especificidades do processo de escolarização no Ensino Médio em diferentes contextos e analisá-las relacionando-a a conjuntura socioeconômica e política. Nesta dissertação será analisada a realidade do Ensino Médio de uma escola estadual da periferia paulistana, tentando contextualizá-la econômica e politicamente.

2.3 Pesquisas selecionadas sobre Juventude e Ensino Médio

A análise de alguns estudos sobre os jovens do Ensino Médio e sua escolarização permite compreender como o tema tem sido abordado, as conclusões a que chegaram esses trabalhos e fornece um escopo para o direcionamento desta pesquisa.

Dos 316 trabalhos sobre *Juventude e Escola* presentes na produção acadêmica brasileira no período de 1980 a 2009, há 18 trabalhos que abordam diretamente a relação dos jovens com a escolarização do Ensino Médio Regular. São 12 dissertações – Cardenas (1995), Angelis (1999), Silva (2000), Barbosa (2007), Rocha (2007), Souza (2007), Oliveira (2008), Gomes (2009), Guaraldo (2009), Martins (2009), Silva (2009) e Silvino (2009) - e 6 teses – Fernandes (2003), Giovinazzo Jr.(2003), Gracioli (2006), Batista (2008), Caierão (2008) e Meyrelles (2008) - que serão abordadas individualmente.

Cardenas (1995) analisou por meio da pesquisa com alunos dos dois últimos anos do Ensino Médio, as possibilidades de contribuição da escola para o crescimento integral do indivíduo, o qual ela considera como ser humano em sua totalidade mente/corpo, razão/emoção. Constatou que há grande disparidade entre o modelo da instituição escolar e a realidade dos jovens. A autora avança ao centrar sua análise no indivíduo, porém, não fez uma análise da instituição escolar e seus processos, como também não vinculou estas representações que os jovens têm da escola com a fase em que vivem e o contexto sociocultural em que estão inseridos.

O êxito teria sido maior se as expectativas dos alunos tivessem sido confrontadas com a realidade social, política e econômica. O que poderia ter sido feito, por exemplo, a partir do cruzamento com dados estatísticos.

Angelis (1999) analisou o desencontro de interesses entre professores e alunos do Ensino Médio, a fim de perceber como os alunos concebem a escolarização no Ensino Médio. Verificou que há um abismo geracional entre professores e alunos, bem como a falta de espaços de expressão dos jovens alunos. A autora concluiu que as formulações dos próprios alunos sobre a escola é contraditória, pois, ao mesmo tempo em que apontam os fatores adversos nela presentes, situam-na como um direito a ser assegurado pelo Estado. Nessa medida, os alunos percebem a escola como espaço de promoção da cidadania.

Silva (2000) analisou as demandas dos jovens estudantes do Ensino Médio noturno, associadas ao perfil dos jovens e suas condições socioeconômicas. Foram constatadas as seguintes demandas: necessidade de mais interação entre alunos, professores e funcionários da escola, metodologias de ensino mais adequadas, e de melhor organização escolar. O autor concluiu que a instituição escolar não contempla a realidade sociocultural dos jovens, de modo que persiste um distanciamento entre a escola e seus alunos; os alunos não se reconhecem nos conteúdos ministrados e a escolarização torna-se carente de sentido.

Fernandes (2003) investigou as representações sociais que os jovens de 14 a 20 anos de uma escola pública do sertão paraibano possuem da escola e constatou que nesse contexto (rural) a representação da escola é positiva. Apesar de indicarem a falta de infraestrutura adequada, os alunos pesquisados adjetivaram positivamente a escola como espaço de aprendizagem e sociabilidade, como possibilidade de conquistar um futuro melhor.

Giovinazzo Jr. (2003) investigou os significados atribuídos por alunos do Ensino Médio das camadas populares às experiências escolares para verificar como a escolarização interfere na formação desses jovens. Analisou a formação à luz da Teoria Crítica da Sociedade, desenvolvida por autores da escola de Frankfurt e concluiu que a educação escolar está fundamentada nas noções de integração e na adesão dos alunos à ordem social vigente por meio da adaptação aos padrões culturais ou aos signos modernizantes da sociedade contemporânea ou às

exigências do mundo do trabalho, de modo que a escola não constitui espaço de formação para autonomia.

Gracioli (2006) investigou as expectativas de futuro dos jovens de camadas populares a partir de suas trajetórias pelo Ensino Médio. A autora analisou as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM – Parecer CNE/CEB 15/1998), para identificar as ideologias e interesses nelas implícitos e seus possíveis impactos sobre a formação dos jovens. Entrevistou diretores de escolas, professores, pais de alunos e os próprios jovens. A autora concluiu que a realidade da escolarização no Ensino Médio é bastante complexa, em que o currículo ministrado não favorece a aprendizagem e obstaculiza a construção de projetos de futuro. Desse modo, os jovens privilegiam o trabalho em detrimento da escola, como alternativa mais viável para adquirir independência financeira e autonomia pessoal, embora, creditem ao estudo a possibilidade de ascensão social. Daí a autora ressalta a precariedade do Ensino Médio público oferecido.

Barbosa (2007) investigou os significados que os alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual mineira atribuem à sociabilidade que se dá no contexto escolar e as possíveis influências dessa sociabilidade no processo de escolarização. Para efeito de análise, os alunos foram agrupados e classificados nas seguintes categorias: *comportamento aluno*: quando os jovens internalizam o papel de aluno instituído; *comportamento jovem aluno*: quando as posturas oscilam entre o comportamento instituído de aluno e o comportamento de jovem; *comportamento jovem*: quando é maior o grau de dificuldade de internalização das práticas instituídas. A autora constatou que, diferente do que prega o senso comum, há uma grande complexidade nas relações e significados que permeiam a sala de aula. Barbosa concluiu que os alunos se reúnem em torno das características comuns de comportamento e que as definições desses grupos estão associadas às formas de utilização dos tempos e espaços escolares, bem como que a escola despreza a subjetividade, a individualidade, os anseios e as expectativas de seus alunos, não reconhecendo a sociabilidade juvenil, que, por sua vez ocorre às margens das práticas escolares instituídas.

Rocha (2007) analisou as opiniões de estudantes de Ensino Médio sobre o papel da escola frente os desafios do século XXI, bem como a relação entre a escolarização desses jovens e suas expectativas pessoais e profissionais. A autora constatou que os jovens reivindicam oportunidades de expressar suas opiniões e desejam contribuir com os rumos da educação nesse novo século, o que segundo a autora, ampliaria as possibilidades de práticas pedagógicas bem sucedidas, condizentes com as expectativas dos alunos e com as demandas que se impõem à escola. Concluiu que as principais demandas da escola neste início de século são: a vinculação da escola às novas tecnologias e aos meios de comunicação e a oferta de uma educação permanente, atrelada ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania.

Souza (2007) fez um estudo diferenciado, analisando as perspectivas dos alunos do Ensino Médio sobre suas expectativas acerca da escola, comparando um universo experimental: alunos ingressantes com um universo de controle: alunos veteranos. O autor dividiu a coleta de informações em dois momentos: o primeiro em fevereiro, momento eufórico de ingresso num novo nível de ensino e o segundo momento em setembro, já decorrido um semestre nesse novo nível de ensino. Comparando os dados das duas etapas o autor identificou a ocorrência de duas estratégias distintas que os alunos desenvolvem mediante o processo de escolarização: adequação, que implica na aceitação das normas e regras da instituição escolar; e a negação, que consiste justamente na negação das regras e procedimentos escolares. Souza enfatiza a importância dessas estratégias para promoção da autonomia no contexto escolar e conclui que transcorrido um semestre os alunos reconhecem alguns aspectos negativos como a precariedade da infraestrutura e o caráter heterônomo da escola, mas continuam atribuindo a ela a possibilidade de um futuro melhor e ao Ensino Médio especificamente a relação com o Ensino Superior e o mundo do trabalho.

Batista (2008) analisou a formação da juventude contemporânea, a partir das impressões de jovens de 15 a 18 anos de escolas públicas e privadas das cidades de São Paulo e Santa Rita do Passa Quatro sobre os temas: individualismo, autonomia, ideologia e comportamentos sociais dos jovens, associados ao acesso tecnológico, à convivência social e participação política, partindo da Teoria Crítica da Sociedade. A autora verificou que o bem tecnológico mais acessado é a televisão,

que o principal meio de convívio social dos jovens é a própria família e que há pouco engajamento político. Também constatou que entre os jovens há pouca aderência à racionalidade tecnológica, porque está associada ao individualismo, heteronomia e ausência de princípios morais e éticos. Batista concluiu que há na sociedade contemporânea uma tendência à integração, mas que o processo pseudoformativo que conduz à regressão individual e social dos jovens ainda não se consolidou completamente, havendo, portanto, possibilidades de resistência a essa tendência sociocultural integradora.

Caierão (2008) investigou os sentidos e significados atribuídos pelos alunos do Ensino Médio de duas escolas públicas de Ensino Médio do interior do Rio Grande do Sul, uma situada na periferia, entre o rural e o urbano, a qual a autora denomina escola da vila e outra mais centralizada, que é denominada escola da avenida partindo da perspectiva de dar visibilidade aos jovens e às suas expectativas. Constatou que os jovens chegam ao Ensino Médio e se deparam com uma cultura escolar que desconhece os jovens e suas especificidades. A autora concluiu que os estudantes atribuem múltiplos sentidos à escola e que utilizam o contexto escolar como espaço de experiência lúdica.

Meyrelles (2008) abordou o cotidiano de uma escola pública de Ensino Médio de São Paulo, objetivando investigar os usos que os jovens alunos do Ensino Médio fazem da escola, por meio das relações e interações sociais que aí estabelecem. No intuito de superar as análises superficiais que consideram as manifestações juvenis como indisciplina, patologias e desvios comportamentais, a autora busca captar o jogo simbólico e concreto que constitui as manifestações juvenis e concluiu que as culturas juvenis, juntamente com as práticas escolares instituídas, têm concorrido para a constituição das novas funções de socialização juvenil assumidas pela escola.

Oliveira (2008) analisou a relação entre as culturas juvenis e o Ensino Médio, a partir dos depoimentos de estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública e outra privada da cidade de Santa Maria, Rio grande do sul. O autor constatou um *monoculturismo escolar* em ambas as escolas, o qual consiste na perspectiva de cursar o Ensino Médio preparando-se para o vestibular da Universidade Federal de Santa Maria. Oliveira conclui que o monoculturismo escolar

promove a negação das identidades juvenis ao marginalizar toda e qualquer cultura juvenil que não se conforme a lógica do vestibular⁴.

Gomes (2009) investigou junto a alunos e professores do Ensino Médio de uma escola estadual carioca quais as ações realizadas na escola visando à viabilização do ingresso desses alunos no Ensino Superior, sobretudo em universidades públicas, bem como os argumentos apresentados pelos alunos concernentes à renúncia ao vestibular das universidades públicas. A autora constatou que a abstenção de alunos oriundos de escola pública da Educação Básica ao vestibular das instituições públicas de Ensino Superior se dá em consequência à desmotivação dos alunos, ocasionada pela má qualidade do ensino ministrado nas escolas de Educação Básica e pelo desconhecimento sobre os processos seletivos das instituições públicas de Ensino Superior.

Guaraldo (2009) realizou um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Itanhaém - litoral paulista - para verificar qual a visão dos alunos sobre a realidade do Ensino Médio atual e qual a contribuição dessa escolarização para suas vidas. A autora constatou que existe um grande distanciamento entre os conteúdos ministrados e as expectativas dos alunos, conseqüente descontentamento pela desconsideração de sua realidade socioeconômica e cultural. De modo que os alunos cursam resignados o Ensino Médio, objetivando concluí-lo o mais rápido possível.

Martins (2009) investigou quais as contribuições do Ensino Médio ministrado nas escolas formais para a construção do sentido de vida de seus alunos. A autora referenciada em Fernando Hernández (1998) centrou sua análise na possibilidade de contribuição para a construção do sentido de vida e concluiu que os trabalhos com projetos contribuem potencialmente para a construção do sentido de vida dos alunos, possibilitando uma educação libertadora, mas não analisou os fatores políticos, econômicos e sociais que incidem sobre as práticas escolares.

Silva (2009) investigou as percepções de jovens urbanos de escolas públicas e privadas cariocas de Ensino Médio sobre temas como educação, escola e

⁴ A conclusão dessa pesquisa sobre a finalidade do Ensino Médio não serve de parâmetro para análise do Ensino Médio de modo geral, pois Santa Maria é uma cidade cuja configuração se dá em função da Universidade Federal lá localizada.

mercado de trabalho. A autora constatou que os jovens têm consciência das desigualdades que permeiam o sistema brasileiro de ensino e que reconhecem as diferenças de acesso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho. Silva conclui que há grandes desigualdades educacionais entre as escolas de Ensino Médio, havendo uma minoria de escolas públicas e privadas de excelência com ensino de qualidade e um grande número de escolas públicas com ensino precário. Dessa forma, o sistema de ensino produz desigualdades educacionais que perpetuam as desigualdades sociais. A exclusão a que é submetida o estudante pobre, costuma estender-se à sua posição no mercado de trabalho, à habitação e ao acesso aos bens sociais básicos como saúde e educação.

Silvino (2009) estudou a relação juventude/escola partindo da análise da relação entre alunos e professores do 2º ano do Ensino Médio noturno de uma escola pública de Belo Horizonte. A autora constatou que na ótica dos alunos pesquisados a escola tem um fim instrumental, em que a motivação para estudar está associada não à aquisição do conhecimento, mas à aquisição do certificado como mecanismo de possibilidade de futuro melhor e cuja frequência é motivada pela possibilidade de interação com os amigos.

2.4 Levantamento dos estudos, abordagens e conceituações sobre Juventude e Ensino Médio

A análise dos estudos acima mencionados permite verificar que os estudos sobre juventude têm avançado na consideração de outros aspectos que são fundamentais para análise dessa categoria, tais como: subjetividade, realidade sociocultural e expectativas dos jovens. A realidade escolar também está ganhando novos enfoques como a análise das práticas além-sala de aula e as expectativas dos alunos. Persiste a necessidade de identificar as condições pontuais e contextualizá-las na conjuntura social, política e econômica para que se possam compreender as dificuldades que ocorrem na escolarização dos estudantes de Ensino Médio. Considera-se importante que após a conclusão de cada pesquisa

com os jovens do Ensino Médio, sejam publicadas as conclusões, a fim de subsidiar a reflexão sobre a realidade desse público.

Ainda que não consolidada, parece que vai se estabelecendo uma agenda de pesquisas sobre Juventude e Escola. Observando os dados a seguir, podemos constatar que as pesquisas vêm aumentando a cada ano. O aumento do interesse por essa temática está associado à recente expansão da oferta do Ensino Médio e da maior visibilidade que os jovens vêm galgando na sociedade brasileira.

Tabela 1

Total de dissertações e teses sobre Juventude e Escola – Por períodos analisados			
Período	Total	Dissertações	Teses
1980-1998	50	45	5
1999-2006	188	164	24
2007-2009	78	71	7
TOTAL	316	280	36

Fonte: Dayrell (2000), Dayrell (2009) e Banco de teses da CAPES (2010).

A partir dos anos 1990, tem crescido o interesse de estudos sobre a relação entre *Juventude e Escola*, principalmente pela percepção de falta de políticas públicas para esse público. Se calcularmos a média de trabalhos por período, verificamos que no período de 1980 a 1998 a média é de 2,7 trabalhos por ano, aumentando para 23,5 no período de 1999 a 2006 e para 26 no período de 2007 a 2009.

Sposito (2009) argumenta que a consistência dos estudos sobre juventude não depende da constituição de um campo específico de estudo, contrariamente, o

que possibilita essa consistência é justamente a interação dos estudos sobre jovens com as diferentes áreas das ciências sociais, pois a complexidade dessa categoria social demanda um amplo aporte teórico-metodológico para sua análise.

O crescimento absoluto e a discreta presença no interior da Pós-Graduação não permitem afirmar que se trata de um campo disciplinar consolidado. Talvez, e este é o ponto de vista aqui defendido, os estudos sobre os jovens não demandem a criação de um domínio específico para que alcancem solidez teórica. Ouso dizer que se trata muitas vezes da perspectiva oposta, uma vez que, quanto mais estreitas forem as interações dos estudos sobre jovens com as especializações existentes no interior das Ciências Sociais, maior solidez será possível nos estudos sobre juventude. (SPOSITO, 2009, p.36)

Um limite apontado por Sposito na produção acadêmica brasileira é a falta de acúmulo de conhecimentos, consequência da falta de diálogo entre os trabalhos. “(...) A nova geração de alunos da Pós-Graduação demanda interlocutores que os auxiliem a reconhecer que suas teses e dissertações são parte de um projeto de produção de conhecimento que não se esgota em um único texto” (SPOSITO, 2009, p. 40).

No Brasil os recursos destinados à pesquisa, sobretudo na área da educação, são escassos. Diante das exigências burocráticas legalmente impostas aos pesquisadores, muitas vezes as pesquisas acabam perdendo em qualidade para cumprir os prazos. Outras vezes, falta uma visão sistêmica de que os diferentes projetos sobre uma mesma temática compõem um projeto mais amplo de construção de conhecimento sobre determinada temática. E o grande mérito de uma pesquisa, após a aprovação pela banca examinadora, não é que ocupe mais um lugar na estante da biblioteca da universidade, mas que seus resultados sejam divulgados e discutidos. De modo que, quer por falta de recursos, quer por falta de conscientização, a maior parte das pesquisas realizadas permanece restrita à biblioteca da universidade onde foi defendida, sem muitas vezes nem mesmo ser publicada sua versão digital, no site da instituição de Ensino Superior ou em outros acervos digitais.

Dayrel (2009) argumenta que se evidenciam análises superficiais, produto da inconsistência teórico-metodológica, num contexto em que os referenciais acabam sendo utilizados muito mais para confirmar argumentos que para subsidiar a problematização e análise de seus objetos. Contudo, é devidamente apontada a possível relação entre a presente inconsistência teórico-metodológica da pesquisa e as hostis condições de trabalho dos pesquisadores brasileiros, pois no Brasil há muito pouco fomento para a pesquisa, o que muitas vezes obriga os pesquisadores

a conciliar a pesquisa com outras atividades. Esta situação ainda é agravada pela redução de tempo para o desenvolvimento da pesquisa. Esses dois fatores constituem empecilhos para investigações de qualidade. Além disso:

O arcabouço teórico que dá sustentação às análises é extremamente diverso e com densidades muito diferenciadas. Podemos constatar que boa parte das pesquisas peca pela superficialidade em suas análises, citando-se autores muito mais para confirmar constatações do pesquisador do que para ampliar a problematização da realidade investigada... (DAYREL, 2009, p. 106)

De modo geral, verifica-se a prevalência dos desafios de estruturação dos estudos sobre a juventude. Persiste a carência de trabalhos com caráter transdimensional, que contemplem as situações dos jovens de modo mais abrangente, considerando-os como indivíduos portadores de subjetividade e de necessidades sociais, políticas e econômicas.

Esta pesquisa faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo sobre juventude e formação na sociedade contemporânea. Apesar de ter como universo de pesquisa estudantes do Ensino Médio, o foco da análise não serão os conteúdos, os princípios pedagógicos nem as metodologias empregadas. Mas o processo de escolarização pelo qual estão passando estes estudantes, a partir de suas próprias óticas e expectativas.

3. TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Até o século XIX, podemos considerar que não havia Ensino Secundário público no Brasil. Nesse século foram criados o Ateneu do Rio Grande do Norte, criado em 1835, e os Liceus da Bahia e da Paraíba, criados em 1836, foram os primeiros estabelecimentos provinciais públicos de Ensino Secundário. Em 1837, por decreto de 2 de dezembro, o Seminário de São Joaquim, na capital do Império, foi transformado no Colégio Pedro II, o primeiro estabelecimento de nível secundário criado pelo poder central. Nem mesmo no Colégio Pedro II, que deveria ser modelo de estabelecimento, o Ensino Secundário era um curso estruturado, antes se constituía por matérias avulsas, preparatórias para o exame de ingresso no Ensino Superior.

Romanelli (1978) salienta que no período imperial o Ensino Secundário visava o atendimento das demandas das classes dominantes de viabilizar o acesso de seus filhos ao Ensino Superior. Durante quase quatrocentos anos a política educacional foi excludente, com relação à inserção das camadas populares no Ensino Secundário e discriminatório em relação às mulheres, pois a elas em vez de geometria eram oferecidas noções de prendas domésticas.

Durante todo o século XIX, a educação brasileira permaneceu no descaso. Com a abolição da escravidão em 1888 e a Proclamação da República em 1889, a conjuntura social estava tomada pela efervescência cultural, pois implicava a reconfiguração da sociedade. Observando a tendência corrente na Europa e em alguns países vizinhos como Argentina, Chile e Uruguai, atribuiu-se à educação um caráter messiânico para resolução dos problemas sociais e esperava-se a criação de um sistema nacional de ensino público. Entretanto, a instrução pública só foi assumida pelo governo central com a aprovação da primeira constituição republicana, em 24 de fevereiro de 1891.

Na primeira república (1889-1930), em meio ao conflito de interesses entre aqueles que defendiam a modernização do país e os que eram contrários a tal modernização e, impulsionado pela industrialização, ocorria o crescimento e reconfiguração do espaço urbano, a expansão das ferrovias e dos meios de comunicação, bem como o fluxo migratório da zona rural para a cidade, mas a União ainda se restringia a cuidar do Ensino Superior e do Ensino Secundário no Distrito Federal.

Embora cuidasse do Ensino Secundário apenas no Distrito Federal, a União acabava influenciando todos os estabelecimentos de Ensino Secundário, estaduais ou particulares, porque deliberava sobre o ingresso no Ensino Superior e fazia com que os estabelecimentos buscassem adequar-se às suas exigências. E, de outro modo, porque aos demais estabelecimentos de Ensino Secundário que se equiparassem ao Colégio Pedro II, adquiririam os mesmos direitos, como o direito de ingresso no Ensino Superior sem a prestação de exames. Nesta fase, o Ensino Secundário permaneceu elitista, dado que sua oferta era predominantemente disponibilizada em escolas particulares. Mais uma vez os jovens das camadas populares permaneciam alijados desse nível de ensino. A escolarização da

população, de modo geral, não constituiu emergência na primeira república porque a produção ainda era predominantemente pautada pelo modelo agrário-exportador, baseado no latifúndio e na monocultura, que não implicava, ainda, a modernização da produção.

Foi ainda na primeira república, sobretudo a partir de 1920, que o modelo educacional herdado do Império, que privilegiava a educação da elite – cursos de nível secundário e superior – em detrimento da educação popular – cursos de nível primário e profissional – entrou em colapso e culminou na Revolução de 1930, a qual teve uma série de desdobramentos que provocaram o avanço do processo educacional brasileiro. Com a revolução de 1930, o tema da reforma do ensino ocupa o centro do debate em âmbito nacional e são retomadas as reformas estaduais da instrução pública.

Em abril de 1931 o Ministro da Educação baixou um conjunto de decretos que ficou conhecido como reforma Francisco Campos. Entre os decretos sancionados estava o decreto n.19.890 de 18 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do Ensino Secundário. O Ensino Secundário passou a ser organizado em dois ciclos: ciclo fundamental, com duração de cinco anos e que visava à formação geral e o ciclo complementar, com duração de dois anos, era voltado à preparação para o ingresso no Ensino Superior. De acordo com Romanelli (1978, p.136) o currículo do ciclo complementar era subdividido em três modalidades: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico, conforme a área que se objetivava cursar⁵.

Francisco Campos implantou a seriação e a obrigatoriedade de frequência às disciplinas no Ensino Secundário, além de tornar esse nível de ensino requisito obrigatório para o ingresso no Ensino Superior e de equiparar todas as escolas de Ensino Secundário, públicas ou privadas, às exigências do Colégio Pedro II.

⁵O ciclo complementar pré-jurídico era constituído pelas seguintes disciplinas: Latim I e II; Literatura I e II; Noções de Economia e Estatística I; Biologia Geral I; Psicologia e Lógica I; Geografia II; Higiene II; Sociologia II e História da Filosofia II, e era destinado a aspirantes ao curso de Direito. O ciclo pré-médico possuía as seguintes disciplinas: Alemão e Inglês I e II; Matemática I; Física I e II; Química I e II; História Natural I e II; Psicologia e Lógica I; Sociologia II, e se destinava aos aspirantes dos cursos de Medicina, Odontologia e Farmácia. Já o ciclo pré-politécnico contava com as disciplinas: Matemática I e II; Física I e II; química I e II; História Natural I e II; Geografia e Cosmologia I; Psicologia e Lógica I; Sociologia II e Desenho II, este último era destinado aos aspirantes aos cursos de Engenharia e Arquitetura.

Em relação ao Ensino Secundário, pode-se considerar essa reforma um avanço, pois forneceu a esse nível de ensino uma estrutura orgânica. Porém, com relação ao aspecto avaliativo, todas as medidas adotadas por Francisco Campos eram extremamente rígidas e seletivas, mantendo o elitismo.

Na década de 1930 surgiu a preocupação com a formação dos professores do Ensino Secundário. Francisco Campos por meio do Decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras propôs a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Gustavo Capanema substituiu Francisco Campos no Ministério da Educação e deu continuidade ao processo de reforma educacional. De 1930 a 1942 Capanema interferiu no Ensino Superior. A partir de 1942, por meio das Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema, como ficou popularmente conhecida, Francisco Capanema interferiu nos demais níveis de ensino, abrangendo os Ensinos Industrial, Secundário, Comercial, Normal, Primário e Agrícola. Em 1942 criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Pelas Leis Orgânicas do Ensino o Ensino Médio foi organizado de forma bastante peculiar:

- Verticalmente era organizado em dois ciclos: ginasial, com duração de quatro anos; e o colegial com duração de três anos.
- Horizontalmente era organizado em Ensino Secundário – clássico (ênfaticava o estudo das letras) e científico (que ênfaticava o estudo das ciências) -, destinado à formação geral e Ensino Técnico-profissional, que se subdividia em industrial, comercial, e agrícola além do Normal vinculado ao Ensino Secundário.

Hilsdorf (2003) pontua que no Estado Novo, sob o ministério de Gustavo Capanema, a política educacional era autoritária e uniforme, em que a educação era concebida como instrumento para a construção da nação brasileira, contrariando as diretrizes estabelecidas pelos liberais escolanovistas que preconizavam a adaptação da escola às necessidades da ordem capitalista internacional.

O decreto n. 4.244/1942, que constituía a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conferia a este a finalidade de proporcionar uma sólida cultura geral, acentuando a consciência patriótica e humanística, preparar para o Ensino Superior e formar as

individualidades condutoras do país. Capanema manteve a tradicional ênfase à formação geral, acadêmica e propedêutica do Ensino Secundário e também o rígido sistema de avaliação, oriundo da reforma Francisco Campos.

Romanelli (1978) situa o conteúdo desse decreto como contraditório, pois ao mesmo tempo em que se fundamentava em princípios populistas, preconizava um ensino acadêmico e classista, voltado à preparação das lideranças condutoras do país. Segundo a autora as finalidades atribuídas pelo decreto n. 4.244/1942 ao Ensino Secundário não se consolidaram porque a demanda social pressionava contrariamente pela expansão do Ensino Secundário. Mas ainda mais contraditório parece ser vislumbrar a expansão da oferta educacional com o oferecimento de um ensino de má qualidade.

Às vésperas da segunda guerra mundial, já ocorria a tendência ao aumento da produção interna e à substituição das importações. A exigência de um projeto nacional de educação se materializou com a nova constituição federal, de 18/09/1946, que definia como prioritária da União a competência para fixar as diretrizes de toda educação nacional. Em atendimento ao dispositivo constitucional, Clemente Mariani, o então Ministro da Educação, encaminhou ao Presidente da República um projeto que se transformou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

A LDBEN n. 4.024/1961 manteve a organização do Ensino Primário e Médio instituída pelas Leis Orgânicas do Ensino, mas flexibilizou sua estrutura, pois na primeira versão somente o Ensino Secundário dava acesso ao Ensino Superior, os demais ramos do Ensino Médio tinham caráter de terminalidade, também não havia possibilidade de aproveitamento de estudos, caso o aluno desejasse migrar de um para outro ramo de Ensino Médio.

Na década de 1960, os colégios de aplicação se consolidaram, surgiram os colégios vocacionais e impulsionou-se a área da pedagogia, visando à renovação do ensino. Entretanto, também na década de 1960 sob o regime militar, ocorreu o esgotamento do modelo renovador.

O regime militar iniciou uma revolução geral do ensino do país. O governo militar assinou o acordo MEC-USAID, firmado entre o Ministério da Educação do

Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, visando à reformulação do ensino brasileiro.

O governo militar executou algumas mudanças por meio das leis:

- Lei n.5.540 de 28 de novembro de 1968, que reformulou o Ensino Superior;
- Lei n.5.692 de 11 de agosto de 1971, que reformulou o Ensino Primário e Médio, alterando sua denominação para Ensino de Primeiro e de Segundo graus. Desse modo, os dispositivos da LDBEN n. 4.024/1961 sobre a estrutura do Ensino Primário, Médio e Superior foram revogados, sendo mantidos apenas os primeiros títulos da LDBEN n. 4.024/1961, referentes aos fins da educação, ao direito à educação, à liberdade e à administração dos sistemas de ensino.

A estrutura do ensino foi alterada. O Ensino Primário, com duração de quatro anos foi substituído pelo Ensino de Primeiro Grau com duração de oito anos. E o Ensino Médio, subdividido verticalmente em níveis e horizontalmente em ramos com duração de sete anos, foi substituído pelo Ensino de Segundo Grau unificado com duração de três anos, intentando uma profissionalização universal e compulsória.

A Lei n. 5.692/1971 contém entre seus objetivos a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no Ensino do antigo Primeiro Grau, e de habilitação profissional, no Ensino de Segundo Grau, atual Ensino Médio, mencionando abertamente habilitações profissionais que poderiam ser realizadas em regime de cooperação com as empresas. No seu artigo 22 estabelece que o Ensino de Segundo Grau teria duração de três ou quatro anos, devendo sua carga horária ser ajustada conforme cada habilitação profissional. Em 18 de outubro de 1982, foi promulgada a Lei n. 7.044, que não extinguiu a Educação Profissional, mas revogou o seu aspecto universal e compulsório.

Romanelli (1978) salienta que havia uma integração na justaposição dos ciclos e que essa integração se fundamentava em dois princípios: continuidade, que se referia à organização dos conteúdos do mais geral no 1º grau para o específico no 2º grau; e a terminalidade, que se referia à faculdade de cada nível ser terminal, proporcionando uma formação que habilitava para o exercício e uma atividade laboral.

Segundo Hilsdorf (2003), durante o governo militar, cujo regime era centralizador e coercitivo e a política desenvolvimentista, a economia se embasava na indústria e no capital estrangeiro, o ideal de desenvolvimento nacional lograva em detrimento do sacrifício do povo.

'O povo vai mal, mas a economia brasileira vai bem', indicando que em decorrência da política dos militares e empresários em favor do monopólio econômico, ocorreria o desenvolvimento do país (o chamado 'milagre econômico'), mas com base no crescimento das taxas de concentração de renda e na contenção dos movimentos sociais populares que haviam marcado a década anterior. (HILSDORF, 2003, p. 122)

Na vertente da política nacional-desenvolvimentista, durante o regime militar foi importada dos Estados Unidos a teoria do *capital humano*, que propõe:

(...) que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. As habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal representam o 'capital humano' de que cada trabalhador se apropria: a teoria propõe que basta investir nesse capital para que o desenvolvimento pessoal aconteça (...) (HILSDORF, 2003, p. 123).

A exportação da teoria do capital humano possibilitou às agências norte-americanas interferir nas políticas educacionais dos países auxiliados, proporcionando-lhes a obtenção de mercados consumidores que lhes conferia retorno na forma de capital, de profissionais bem qualificados (evasão de cérebros para esses países) ou mesmo o maior controle sobre as sociedades assistidas.

No Brasil, a penetração da Teoria do capital humano se deu por meio dos acordos MEC/ USAID. Hilsdorf (2003) salienta que sob a teoria do capital humano ocorria a supervalorização das áreas tecnológicas e do treinamento específico, em detrimento da formação geral e da desvalorização das humanidades e ciências sociais. Prevaleciam os aspectos quantitativos sobre os qualitativos, o objetivo era a obtenção de maior rentabilidade com o menor custo possível.

Nessa conjuntura compreende-se melhor a profissionalização compulsória prevista na LDB n.5.692/1971 que preconizava um Ensino de Segundo Grau estritamente técnico. Essa diretriz atendia a um duplo objetivo: formar mão-de-obra qualificada necessária às indústrias que estavam sendo implantadas com o menor custo e fornecer uma formação específica, visando conter a demanda por expansão do Ensino Superior.

Hilsdorf (2003) concebe que desde a supressão da profissionalização compulsória, revogada pela Lei n. 7044/1982, o Ensino de Segundo grau não tem uma finalidade específica. Daí prevalece a discussão se deve ser profissionalizante, propedêutico, ou ainda, unificado. Assim, foi se impondo a necessidade de modificação integral da educação nacional, o que implicava uma mudança constitucional. A instalação de um novo regime político: a Nova República, na década de 1980, viabilizou a aprovação de uma nova Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988.

Para consolidar essas conquistas iniciou-se a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996, sob a Lei n. 9394. A nova LDBEN 9.394/1996 unificou a regulamentação da educação no Brasil, manteve a estrutura anterior do Ensino de Primeiro e de Segundo grau, que passaram a denominar-se respectivamente Ensino Fundamental e Médio. A LDBEN 9394/1996 também introduziu o conceito de Educação Básica para designar um nível escolar composto pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Segundo a LDB 9394/1996, artigo 35 o Ensino Médio tem por objetivos: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; e o aprimoramento do educando como pessoa humana, a quem deve ser possibilitada a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos. Além de situar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica a LDBEN 9394/1996, nos artigos 35 e 40, prioriza o desenvolvimento do indivíduo, visando à sua inserção social cidadã, percebe os alunos como sujeitos históricos e estabelece que a Educação Profissional Técnica de nível médio deveria ser desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio ou subsequente.

Em 1997, foi sancionado o Decreto n. 2.208 para regulamentar o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente sobre Educação Profissional. Entretanto, o Decreto n. 2.208/1997 mantém coerência com a LDB 9.394/1996 ao prever que a Educação Profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

A Resolução CEB n.3 promulgada em 26 de junho de 1998 e que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM - sobre o caráter do Ensino Médio estabelece:

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

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

§ 2º O Ensino Médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a Educação Profissional, mantida a independência entre os cursos.

Tal como o Decreto 2208/97, a Resolução 3/98 também mantém coerência com a LDB 9394/96, prevendo que a Educação Profissional de nível técnico pode ser ofertada de forma concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, mas como cursos independentes.

Vale ressaltar que o Parecer CEB n. 15/98 (p. 11) que embasou a aprovação das DCNEM, situa que o Ensino Médio é considerado responsável pela destinação social dos jovens por constituir a etapa final da Educação Básica. Entretanto, parece razoável ponderar que a tradicional dualidade que caracteriza o Ensino Médio é mantida, ao passo que é priorizada a formação geral com ênfase tecnológica e é relegada, para segundo plano, a Educação Profissional.

Nosella (2002) salienta que embora a LDB 9.394/1996 tenha definido o trabalho como um os princípios norteadores do Ensino Médio, isso não constitui a definição de uma identidade para este nível de ensino, pois não esclarece se a formação básica para o trabalho, prevista no inciso II do artigo 35, consiste na formação de mão-de-obra para o mercado do trabalho ou em algumas instruções gerais para o mundo do trabalho. Tampouco se discute a natureza do trabalho na sociedade contemporânea. Nosella também enfatiza que esse princípio não pode ser eleito como específico do Ensino Médio, tendo em vista que no artigo II, inciso XI da LDB n.9.394/1996 é estabelecida a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais como princípio norteador de toda a educação nacional.

Segundo Nosella (2002) a definição da especificidade pedagógica do Ensino Médio deve partir da análise da estrutura social e do pressuposto da formação das novas gerações de modo que:

(...) estrutura social e desenvolvimento humano devem ser conjugados. Sem esquecer o processo histórico de produção, pano de fundo de nossa reflexão, é preciso também considerar o homem (aluno do 2º grau) que vive, diríamos quase 'febrilmente', o processo de negação da dependência e da imitação social (e familiar) à procura de sua responsabilidade, autonomia e criatividade. Nesse sentido, a especificidade pedagógica do ensino de 2º grau decorre da especificidade psicológica de sua clientela que implicitamente solicita da geração mais adulta uma formação sistemática e racional para o exercício da responsabilidade, a autonomia e da criatividade individual e coletiva (...) (NOSELLA, 2002, p. 111).

O argumento de Nosella enumera dois princípios fundamentais acerca da especificidade do Ensino Médio: o trabalho moderno e as necessidades psicológicas de autonomia, criatividade e responsabilidade que têm seus estudantes. Para Nosella (2002), esses dois princípios devem nortear a definição pedagógica do Ensino Médio.

Nosella (2002) argumenta que devido à desigualdade social que há no Brasil, a maioria dos jovens brasileiros busca inserção profissional precocemente a fim de garantir o próprio sustento e de suas famílias e que daí decorre uma tendência de priorizar a profissionalização do Ensino Médio. O autor reconhece a necessidade de preparação profissional de crianças e adolescentes, mas questiona onde deve ser ministrado esse ensino profissionalizante, pois em sua concepção, se a escola abdicar de sua dimensão educativa geral e se dedicar à profissionalização, nenhuma instituição substituirá a escola em sua função educativa geral, de modo que a negação de uma escola de Ensino Médio numa versão unitária e de qualidade consiste na adaptação à desigual ordem social vigente e concorre para a reprodução da miséria:

Portanto, em que pese o descalabro social existente hoje no Brasil, ou até mesmo por causa disso, a escola de 2º grau [Ensino Médio] deve garantir um ambiente educativo aberto, rico, crítico e orgânico. Seu espaço físico deve ser adequado para estimular no jovem a pesquisa individual e coletiva, bem como a organização cultural e política. A 'parte' de formação humana e de cultura geral não pode ser 'uma parte' do currículo, paralela à 'parte' de formação técnico-científica; porque uma deve ser expressão e dimensão intrínseca da outra. Finalmente, é preciso lembrar que a formação tecnológica deve expressar, além de sua perspectiva humana e política, sua forma estético-criativa. A preocupação com o 'design' da civilização tecnológica é a própria preocupação com a expressão artística, característica da nossa sociedade. (NOSELLA, 2002, p. 114)

Como repercussão das transformações econômicas e sociais das últimas décadas, caracterizadas pelo baixo desenvolvimento econômico e o processo de desestruturação do mercado de trabalho, os jovens têm encontrado dificuldades para inserir-se no mercado de trabalho formal. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE em 2006, 40,5% dos jovens de 15 a 17 anos que trabalham não têm carteira assinada, isso dificulta sua contribuição para o desenvolvimento econômico do país e seu engajamento e mobilidade social.

Em 2004 foi sancionado o Decreto n. 5.154 para novamente abordar a questão da Educação Profissional, este prevê que a Educação Profissional Técnica de nível médio pode ser desenvolvida de forma integrada com o Ensino Médio conduzindo o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino sob a mesma matrícula e que nesse caso a carga horária total do curso deveria ser ampliada, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Tartuce e Nunes (2009, p. 4) situam o decreto 5.154/2004 como uma possibilidade de diversificação do itinerário escolar de nível médio:

A partir de 2004, nova legislação federal permite que o ensino profissional, mais uma vez, seja ofertado de forma integrada ao regular, em uma mesma matrícula. Assim, embora haja várias iniciativas estimulando a continuidade dos estudos dos jovens no ensino superior – ações como o ProUni e, agora, o Novo ENEM –, o governo acena com a possibilidade de diversificação desse nível de ensino (...)

Essa proposta de diversificação do Ensino Médio mostra-se pertinente se considerarmos que, conforme mostra a tabela 7 (p.68), em 2006 51,5% dos jovens de 15 a 17 anos trabalhavam. Com vista a essa realidade, Kuenzer (2000) defende que a escola pública de nível médio deve oferecer diferentes itinerários formativos, permitindo a todos o acesso a todas as áreas do conhecimento, a fim de atenuar as desigualdades socioculturais decorrentes das diferenças de classe, pois para a autora:

Para atender às necessidades dessa clientela [para a qual o Ensino Médio é mediação necessária para o mundo do trabalho, e nesses casos condição de sobrevivência], alguma forma de preparação para a realização de alguma atividade produtiva deverá ser oferecida. Não fazê-lo significará estimular os jovens que precisem trabalhar ao abandono do Ensino Médio,

ou mesmo à sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos. (KUENZER, 2000, p. 28)

Em 2009, no site do MEC foi publicado o Programa Ensino Médio Inovador. Segundo a apresentação do mesmo, disponível no site, o programa teria por objetivo melhorar a qualidade do Ensino Médio oferecido, tornando-o mais atraente e adequado às perspectivas da sociedade contemporânea, considerando-o como pré-requisito para o exercício da cidadania e para a participação na vida produtiva do país. O Documento Orientador do Programa indica a necessidade de estabelecer políticas educacionais para a juventude, com o desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento das propostas curriculares para disseminação de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea.

O programa visa à melhoria do Ensino Médio apoiando os Estados e o Distrito Federal mediante parceria com os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o Sistema S⁶, coloca como objetivos superar o imediatismo, pragmatismo e utilitarismo bem como a dicotomia entre propedêutico e profissionalizante, delineando um cenário de possibilidades que indicaria uma efetiva política pública nacional para a escolarização juvenil, considerando as necessidades culturais e sociais desse público. As principais mudanças objetivadas pelo programa são: aumento da carga horária do Ensino Médio de 2.400 para 3.000 horas, possibilitar ao aluno escolher 20% da carga horária e grade curricular, e promover uma maior associação entre teoria e prática.

O Programa Ensino Médio Inovador se debruça longamente sobre a organização curricular do Ensino Médio relacionada à questão da diversidade, o que a LDB já previa, porém Tartuce e Nunes (2009) afirmam que a parte diversificada e a estruturação do currículo por área de conhecimentos e competência preconizadas na LDB não se consolidaram ainda porque os professores não foram preparados para trabalhar em tais moldes e o atual programa também não enfrenta concretamente essa dificuldade.

⁶ De acordo com Castro (2009, p. 106) no aspecto educacional o Sistema S é composto por: Serviço Social de Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Social do Comércio (SESC).

Tartuce e Nunes (2009) argumentam que o atual programa se refere ao protagonismo e às culturas juvenis, visualizando um Ensino Médio mais atraente para os jovens, o que parece inviável por não estabelecer um diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Um aspecto interessante desse programa é a possibilidade de flexibilização da grade curricular que possibilitaria a diversificação de itinerários, rumo à formação profissional, científica ou cultural. Mas, saindo do campo ideológico e verificando a atual situação do Ensino Médio brasileiro, dois anos são passados da publicação do Programa Ensino Médio Inovador, mas não ocorreu nenhuma mudança e nenhuma mobilização política efetiva, visando tal finalidade. Além do grande risco dessa suposta flexibilização consistir na redução da formação propedêutica a formação profissional ou o contrário.

Se o que esses documentos preconizam se cumprisse efetivamente, alcançaríamos padrões de excelência na educação e as expectativas acerca da escolarização seriam as melhores. A trajetória da educação no Brasil no século XX reflete o aumento populacional e o desenvolvimento econômico, que juntos resultaram no incremento da urbanização e da industrialização. De acordo com Saviani (2010), do tímido atendimento educacional característico de um país predominantemente rural, o Brasil passou a oferecer atendimento educacional em massa.

Enquanto ao redor do mundo o surgimento dos Estados Nacionais ocorreu paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino, visando erradicar o analfabetismo e universalizar a educação popular, o Brasil postergou a criação do sistema nacional de instrução pública e acumulou um drástico retardamento no desenvolvimento educacional. Existe um sistema público de ensino no Brasil, mas a obrigatoriedade da oferta de Educação Básica completa é recente e ainda não totalmente universalizada. E a qualidade do ensino oferecido ainda é bastante deficitária.

No Brasil está ocorrendo a tendência à flexibilidade, descentralização e a municipalização do ensino, bem como o apelo à corresponsabilidade social pela educação envolvendo empresas, organizações não governamentais e a comunidade de modo geral. Incentiva-se o voluntariado e a filantropia, ou seja, o estado está descentralizando, se desresponsabilizando da educação, provocando a diversidade de serviços e de modelos de gestão educacional e, portanto, acirrando as

desigualdades de oportunidades educacionais e participação social, desigualdade esta que é acentuada pelo sistema nacional de avaliação, conduzido pelo Ministério da Educação - MEC - quando nem mesmo a Educação Básica foi totalmente universalizada.

3.1 Diagnóstico do Ensino Médio

Analisando a situação educacional dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos, conforme tabela abaixo, se percebe que no Brasil no ano de 2006, 17,9% estavam fora da escola, 48,1% não apresentam defasagem idade-série escolar, considerando que 47,7% estavam cursando o Ensino Médio e 0,4% o Ensino Superior. E 34% apresentam defasagem escolar, pois 33,9% cursavam o Ensino Fundamental e 0,1% a Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 2

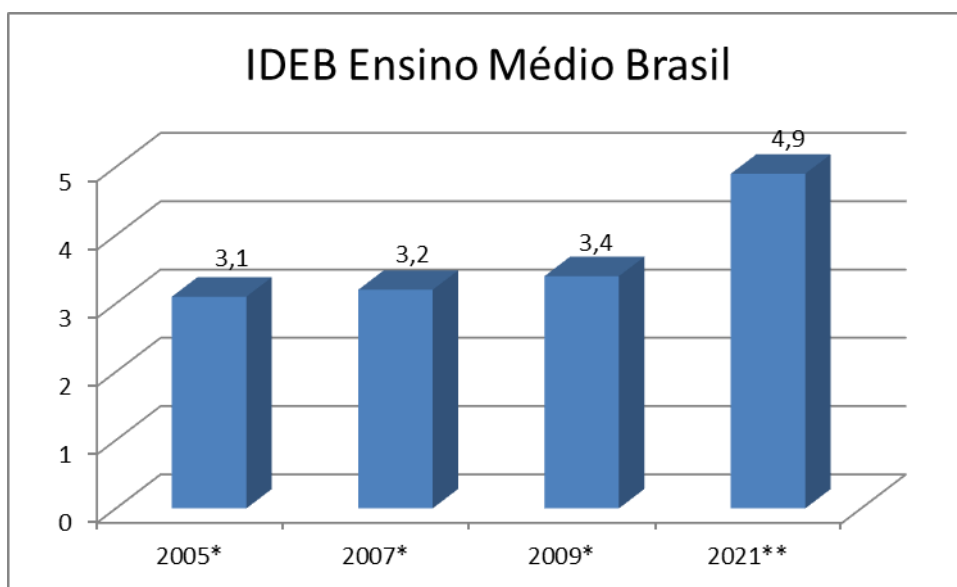
Situação Educacional dos Jovens Brasileiros de 15 a 17 Anos de Idade em %	
Brasil - Ano 2006	
Situação Educacional	%
Frequentam a Escola	82,1%
Não Frequentam a Escola	17,9%
Cursam Ensino Fundamental	33,9%
Cursam Ensino Médio	47,7%
Cursam Ensino Superior	0,4%
Cursam Alfabetização de Jovens e Adultos	0,1%

Fonte: Castro e Aquino – IPEA, 2008, *apud*, Constanzi, 2009, p. 17.

Apesar de todos os esforços para expandir a Educação Básica no Brasil ainda prevalece uma longa distância a ser percorrida até a universalização do Ensino Médio e à melhoria da qualidade do ensino oferecido.

O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007 para avaliar a qualidade da Educação Básica ao término de cada nível de ensino a partir da análise das taxas de aprovação (obtidas no Censo Escolar) e desempenho escolar (obtido através das avaliações do Inep, do Saeb e da Prova Brasil) dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, numa escala de 0 a 10. Em 2009, o IDEB do Ensino Médio brasileiro foi 3,6. A meta é alcançar até 2021 o IDEB 5,2, índice ainda bem abaixo do IDEB médio dos países desenvolvidos, que é de 6. Tais índices demonstram o quanto é preciso avançar.

Gráfico 1



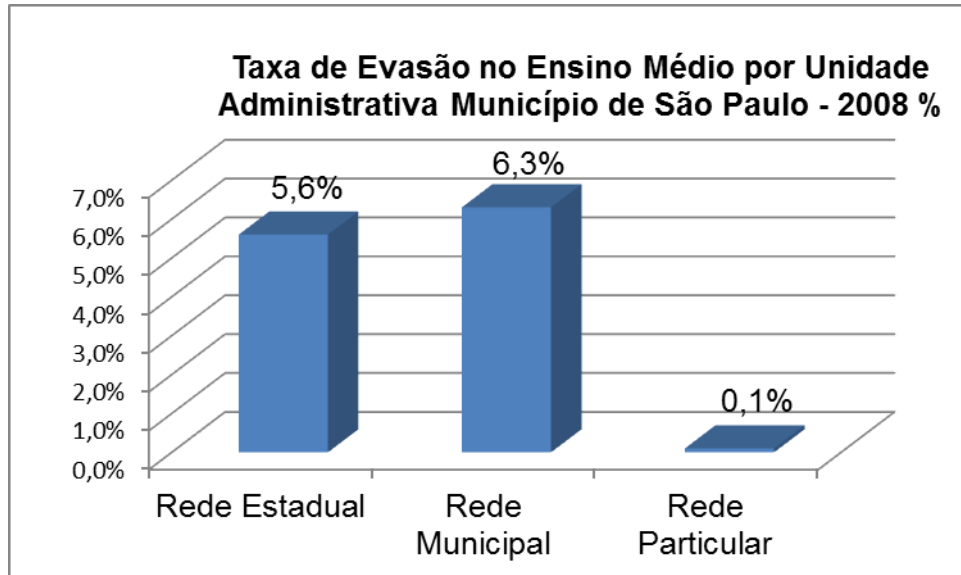
Fonte: MEC/INEP/SAEB e Censo Escolar

Nota: * IDEB observado **meta projetada.

Visando identificar quais as dificuldades que vem ocorrendo nesse processo de escolarização, é imprescindível investigar as escolas estaduais paulistanas de Ensino Médio, pois segundo a Fundação Seade/Índice dos Municípios Paulistas o índice de matrículas iniciais no Ensino Médio no Estado de São Paulo em 2008⁷ foi de 1.744.834. Desse total de matrículas, 26% foram efetuadas na capital paulistana. Das matrículas efetuadas no município de São Paulo, 82% foram efetuadas na rede estadual de ensino, menos de 1% na rede municipal e 17% na rede particular. Esses números demonstram que a maior parte dos alunos que cursam o Ensino Médio está matriculada na rede pública estadual paulistana. O Parecer 15/1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (p. 11) ressalta que o Ensino Médio é considerado como o responsável pela destinação social dos jovens, por constituir a etapa final da Educação Básica, portanto, é relevante avaliar em que circunstâncias vêm sendo realizado esse processo de escolarização.

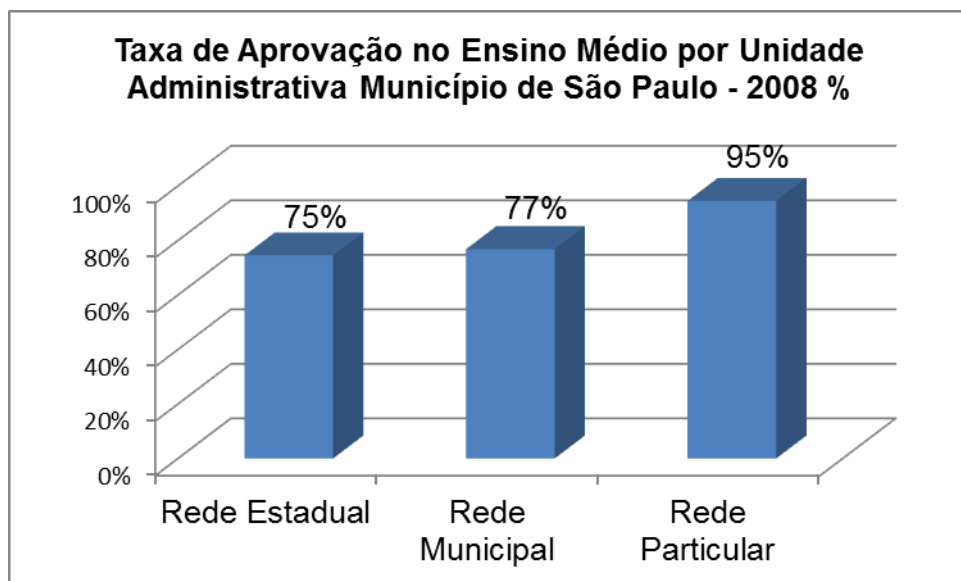
⁷ Os dados objetos de análise são referentes a 2008 porque são os dados mais atualizados disponíveis até abril/2011. Objetivava-se contrapor o número de matrículas no Ensino Médio com o número total de jovens na idade escolar respectiva (15 a 17 anos) e verificar o número de jovens fora da escola, porém os dados populacionais disponíveis referem-se a faixa etária diferente (15 a 19 anos) e não permitem tal análise. De acordo com Neri (2009, p. 48) em São Paulo, no ano de 2008, 87,72% dos jovens de 15 a 17 anos estudavam, mas o autor não especifica a série que cursavam.

Gráfico 2

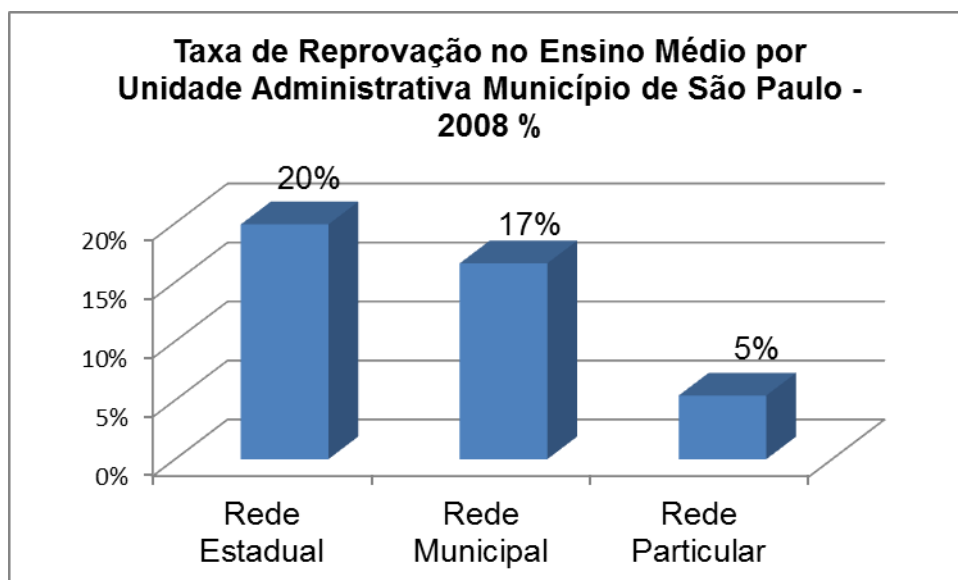


Fonte: Fundação Seade/ Índice dos Municípios Paulistas 2008.

Gráfico 3



Fonte: Fundação Seade/ Índice dos Municípios Paulistas 2008.

Gráfico 4

Fonte: Fundação Seade/ Índice dos Municípios Paulistas 2008.

Os dados acima permitem inferir a precariedade em que os jovens paulistanos vêm cursando o Ensino Médio, dado que 82% estudam na rede estadual e que é justamente aí que se encontra a situação mais alarmante. Enquanto na rede particular o índice de evasão no Ensino Médio é de 0,1%, o mesmo índice é de 5,6% na rede estadual. Já a taxa de aprovação é de 95% na rede particular e de apenas 75% na rede estadual. O índice de reprovação na rede particular é de 5% e na rede estadual de 20%.

Tabela 3

Matrículas no Ensino Médio por Modalidade - Regular, Normal/Magistério e Integrado		
Brasil e Estado de São Paulo - Ano 2009		
Modalidade do Ensino Médio	Brasil	Est. São Paulo
Regular	7.966.794	1.736.908
Normal/Magistério	194.535	630
Integrado	175.831	19.806
Total	8.337.160	1.757.344

Fonte: MEC/Inep/Deed 2010.

Tabela 4

Matrículas na Educação Profissional por Esfera Nacional e Estadual	
Brasil e Estado de São Paulo - Ano 2009	
Esfera	Índice
Brasil	861.114
Est. de São Paulo	314.919

Fonte: MEC/Inep/Deed 2010.

Analisando os dados da tabela 3 referentes às matrículas no Ensino Médio Regular e no Ensino Médio Integrado (Ensino Médio Regular associado à Educação Profissional de nível técnico) percebe-se que o índice de matrículas na modalidade Integrado é irrisório se comparado aos índices de matrículas no Ensino Médio Regular, tanto em nível federal quanto estadual. Em ambas as esferas, os índices de matrículas no Ensino Médio Regular Integrado à Educação Profissional são pouco expressivos. Apesar da elevação do nível educacional dos brasileiros, que pode ser observado na tabela 5, não há uma oferta significativa de Ensino Médio unificado, aquele que integra Educação Geral e Educação Profissional.

O fato de haver mais alunos matriculados no Ensino Médio Regular que no Ensino Profissional de nível Médio, conforme é possível observar na tabela 4, não significa que a conexão entre a escola e o mundo do trabalho se extinguiu. Mas reflete a complexidade que adquiriram as relações na sociedade contemporânea. Se antes a relação da escola com o trabalho consistia especificamente no aprendizado de uma profissão, atualmente a escola está atuando no sentido de incutir nos alunos as características da flexibilidade e da adaptabilidade, proeminentes num mercado de trabalho cada vez mais restrito e competitivo. Podemos entender que a escola está, tão somente, socializando para o instável mercado de trabalho, mas não está promovendo nem a formação crítica para reflexão das contradições sociais nem a qualificação profissional propriamente, entendida como o aprendizado de uma profissão.

Faz sentido a assertiva acima quando consideramos, por exemplo, os estudos realizados por Batista (2008) e Souza (2003), já apresentados anteriormente, sobre a realidade do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras e que indicam que o Ensino Médio não tem preparado nem para o vestibular nem para a profissionalização propriamente dita, mas para a promoção de certas habilidades e competências como adaptação e integração:

Qualificar as pessoas para o trabalho (...) supõe mais que adestrá-las para serem competentes em destrezas relacionadas com o posto de trabalho; supõe também modelar os estados de espírito dos homens e conseguir que estejam dispostos a aceitar normas de conduta relacionadas com o desempenho de um emprego e com o domínio das atividades que o compõem (DREEBEN, 1968, *apud*, FERNÁNDEZ-ENGUITA, 1989, p. 140).

Tabela 5

Situação Educacional dos Jovens e Adultos Brasileiros em %		
Brasil - Ano 2006		
Situação educacional	15 a 24 anos	25 anos ou mais
0 a 4 anos de estudo	12%	41%
5 a 8 anos de estudo	44%	22%
9 a 11 anos de estudo	35%	24%
12 anos ou mais de estudo	9%	13%

Fonte: Constanzi, 2009, p. 13.

Com base nos dados referentes à situação educacional dos jovens e adultos brasileiros apresentados na tabela 5, constata-se que em 2006 o nível educacional dos jovens era mais elevado que o nível educacional dos adultos. Enquanto 12% dos jovens tinham de 0 a 4 anos de estudos, o percentual de adultos com o mesmo nível educacional era de 41%. Por sua vez, 35% dos jovens e 24% dos adultos tinham entre 5 a 8 anos de estudo. Já no nível 9 a 11 anos de estudo enquanto o índice era de 35% entre os jovens, essa proporção se reduzia para 24% entre os adultos. Excetuando o nível de 12 ou mais anos de estudo, pela limitação etária que os jovens apresentam em relação aos adultos e a conseqüente impossibilidade dos jovens menores de 18 já estarem no nível superior, comparando os índices de escolaridade dos adultos com o dos jovens, os adultos apresentam maiores percentuais nos níveis educacionais mais baixos, enquanto entre os jovens os maiores percentuais se referem aos níveis educacionais mais elevados. Isso reflete a elevação do nível educacional da população brasileira, ainda que lenta.

Há uma tendência à universalização do Ensino Médio, porque essa expansão do ensino cumpre uma dupla função: conter temporariamente a pressão social por inclusão e integração social e postergar a busca por inserção profissional. Dessa forma, é muito consistente o argumento de Kuenzer (2000) de que o Ensino Médio continua, ainda que expandido, perversamente dual, consideremos o tipo de público que é atendido e em que tipo de instituição escolar:

Tabela 6

Matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional por Dependência Administrativa	
Estado de São Paulo - Ano 2009	
Dependência Administrativa	Quantidade
Federal	762
Estadual	2.201
Municipal	5.831
Particular	11.012
Total	19.806

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Retomando os dados apresentados na tabela 3, temos que apenas 2,1% dos jovens brasileiros cursam o Ensino Médio na modalidade Integrado e que desta oferta extremamente irrisória, 11,3% está concentrada no estado de São Paulo. Os dados da tabela 6 permitem inferir que a grande maioria das matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional ocorre no âmbito da rede privada de ensino. Logo, mesmo no Estado brasileiro onde os jovens têm maiores possibilidades educacionais as desigualdades educacionais também são bastante acentuadas, enquanto em tese são os jovens pobres que mais necessitam de Educação Profissional e a oferta de Ensino Médio Regular Integrado à Educação Profissional na esfera pública é irrisória. Não que os jovens pobres devam ser preparados para serviços operacionais e os jovens com melhor condição econômica devam ser preparados para profissões mais intelectuais, ou melhor, remuneradas, mas no sentido de que as possibilidades educacionais devem ser iguais para ambos.

Os jovens oriundos de famílias economicamente privilegiadas têm condições de pagar por um Ensino Médio de alta qualidade em instituições particulares. Já para os jovens das camadas populares, muitas vezes, a escola pública é o único espaço de que dispõem para receber educação formal: “É importante considerar que

a escola pública, em geral, é o único espaço de aquisição de conhecimento da grande massa da população (...)" (CASTRO e NUNES, 2010, p. 141).

As reformas mais recentes do Ensino Médio Regular e Técnico foram realizadas por medidas como os decretos 2.208/2002 e 5.154/2004 que regulamentam a Educação Profissional. O primeiro mantém coerência com a LDB 9.394/1996, prevendo que a Educação Profissional de nível técnico seja independente do Ensino Médio, podendo ocorrer de forma concomitante ou seqüencial a este. Já o segundo, que revoga o decreto 2.208/2002, prevê que a Educação Profissional de nível médio pode ser ministrada de forma integrada ao Ensino Médio Regular mediante ampliação da carga horária. Os dados demonstram que o índice de matrículas de Educação Profissional de nível técnico integrado ao Ensino Médio Regular é praticamente insignificante, face ao número total de matrícula no Ensino Médio Regular. De modo que prevalece no âmbito público a escassez de oferta de Ensino Médio Regular integrado à Educação Profissional.

Pensando nas políticas públicas, é interessante refletir sobre as manobras políticas realizadas com o intuito de diminuir as verbas destinadas à educação. Durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, os recursos destinados à educação foram reduzidos:

(...) os governos (sobretudo o federal, mas também os estaduais e os municipais) têm criado artifícios para reduzir as verbas da educação, como a DRU (Desvinculação da Receita da União), contribuições, renúncias fiscais (...). A educação (assim como a saúde) tem sido prejudicada também pelo artifício das contribuições (a CPMF é o exemplo mais conhecido) porque, por não serem classificadas de impostos, não são vinculadas à educação. Outro prejuízo tem sido as renúncias fiscais, concedidas por governos sob o pretexto de incentivar atividades ou atrair indústrias para seus Estados e municípios, que têm originada a chamada 'guerra fiscal', que é também uma guerra contra a educação e a saúde, os únicos dois setores públicos com garantia constitucional de um percentual de impostos para o seu financiamento e que, portanto, perdem receita com a 'guerra fiscal' (DAVIES, 2010, s/p).

Conseqüentemente, a expansão de um nível de ensino, mediante a redução de verba para a educação, só pode ocorrer em detrimento do comprometimento de sua qualidade.

Já na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva foi promulgada a Proposta de Emenda Constitucional 277/08, esta prevê a extinção da Desvinculação de Receitas da União (DRU) sobre o dinheiro do governo federal destinado à educação e a

extensão da obrigatoriedade da oferta de ensino básico gratuito dos 4 aos 17 anos de idade até 2016, ou seja, estende a universalização que abrangia apenas o Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Com a extinção total da DRU em 2011, prevista no texto da Emenda, a previsão é de que haja um incremento nos recursos da União destinados à educação em torno de R\$10,5 bilhões. Resta acompanhar e avaliar se efetivamente esses recursos serão revertidos na extensão e melhoria da qualidade da educação básica. Segundo Nassif (2011), o orçamento do MEC passou de 17 bilhões para 70 bilhões em 2010, mas por enquanto o orçamento está sendo empregado na expansão e reformas das Universidades Federais.

As medidas legais que têm sido adotadas com relação ao Ensino Médio e à Educação Profissional, conduzem ao prolongamento da escolaridade, mas não necessariamente da qualificação. Os cursos são cada vez mais superficiais, a fim de postergar a especialização mais aprofundada para o nível seguinte e, conseqüentemente, atenuar a pressão por oferta de empregos. Entretanto, contrastando esse fenômeno com a acentuada desigualdade social brasileira, pode-se inferir que grande parte dos jovens não tem condições de permanecer somente estudando por um período muito prolongado. Muitas vezes precisam conciliar estudo e trabalho ainda durante o Ensino Médio. A tabela seguinte evidencia que em 2006, 51,5% dos jovens com idade de estudantes do Ensino Médio já trabalhavam, 40,5% sem carteira assinada.

Tabela 7

Distribuição percentual de ocupação dos jovens de 15 a 17 anos, por posição de ocupação – Brasil 2006	
Posição de Ocupação	%
Empregados	51,5%
Com carteira assinada	11,0%
Sem carteira assinada	40,5%
Desempregados	48,5%

Fonte: IBGE, PNAD 2006.

Vale ressaltar que na pesquisa realizada pelo IBGE, um órgão público, os jovens que não trabalham são situados como desempregados, a condição de estudantes é ignorada. Embora fuja ao escopo desse trabalho discutir especificamente a ocupação dos jovens ou sua condição social, é interessante notar como a noção de consumo está enraizada, de modo que estudar não é considerada uma ocupação para os jovens de 15 a 17 anos, jovens estes em idade escolar.

Castro (2009) afirma que, no Brasil, em 2007, o índice de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio, ou seja, que constituíam a taxa de frequência líquida da população de 15 a 17 anos era de 57% entre os jovens das áreas urbanas e de 31% entre os jovens das áreas rurais; de 15,9% no Norte, 12,8% no Nordeste, 31,6% no Sudeste, 32,5% do Sul e de 23,5% no Centro-Oeste; de 59% entre os brancos e 38% entre os negros em nível nacional; de 66,3% entre os brancos e de 49,5% entre os negros da região Sudeste e de 41,9% entre os brancos e de 31, 9% entre os negros da região nordeste.

Tais dados denotam a grande desigualdade educacional dos jovens brasileiros. Essa desigualdade se mostra acentuada não só entre as diversas regiões, como entre os grupos étnicos. Tanto no Sudeste, quanto no Nordeste os jovens brancos apresentam uma taxa de frequência líquida maior que a observada entre os jovens negros. Entretanto, os negros da região Sudeste apresentam índice de frequência líquida mais elevada que os brancos da região Nordeste. É possível inferir que a pior situação educacional é apresentada entre os jovens negros da região Nordeste, pois os jovens da região Sudeste têm uma situação educacional melhor que os jovens da região Nordeste, independente da etnia e os jovens brancos têm melhor situação educacional que os jovens negros, independente da região.

De acordo com Castro (2009) visando à diminuição das desigualdades de acesso ao Ensino Médio e ao aumento da qualidade desse nível de ensino, o MEC adotou algumas medidas:

- Instituição de uma comissão incumbida de definir fatores diferenciados para a transferência de recursos referentes à complementação da União, o que deverá significar uma diferença de 20% a 30% de valor repassado por aluno

matriculado no Ensino Médio, em relação ao aluno matriculado no Ensino Fundamental;

- Distribuição de livros didáticos para os estudantes do Ensino Médio das escolas públicas;
- Extensão do Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) ao Ensino Médio;
- Estímulo à formação de professores de Educação Básica.

Até o presente momento não foi possível verificar a efetividade de tais medidas, porém parece precipitado emitir julgamentos, considerando a atualidade de tais medidas e o tempo necessário para implantação e universalização dos programas.

Para Castro (2009) a precariedade da situação educacional dos jovens brasileiros deve-se em grande proporção ao restrito acesso à educação infantil e à baixa efetividade do Ensino Fundamental, perceptíveis na elevada defasagem idade-série e nas rudimentares taxas de conclusão desse nível de ensino. Tais fatores conferem a boa parte dos jovens, defasagem educacional, tanto quantitativa (anos de estudo) quanto qualitativa (aspecto cognitivo). Defasagem esta que se acentua com as precárias condições socioeconômicas dos jovens, concorrendo para o baixo rendimento e abandono escolar.

Considerado atualmente como um país em desenvolvimento, no Brasil a educação já foi penetrada pela lógica da racionalidade e da eficiência. Mesmo na esfera pública, os sistemas de avaliação denotam a ênfase na produção de rendimento escolar com o menor custo possível. As políticas educacionais brasileiras têm sido determinadas não por propósitos especificamente educativos, mas pelas políticas neoliberais e seu modelo gerencial da administração pública brasileira.

Segundo pesquisa coordenada por Neri (2009, p. 35) com base no PNAD 2006 sobre a evasão escolar até os 17 anos de idade, são apresentadas as seguintes motivações: dificuldade de acesso a escola (10,9%), falta intrínseca de interesses (40,3%), necessidade de trabalho e geração de renda (27,1%) e outros motivos (21,7%).

Tabulando esses dados, as respostas válidas - aquelas que especificam a motivação da evasão - somam quase 80% das respostas. Contudo, o que Neri (2009) salienta é que os dois fatores associados à falta de demanda somam 67,7% [sic]⁸ das respostas contra 10,9% associados à deficiência de oferta. Quando for verificado que os jovens não estudam por dificuldades financeiras de suas famílias, o que os impedem tanto de estudar, quanto de conseguir e manter um emprego mostram-se relevantes políticas de distribuição de renda e cursos de qualificação profissional. Já nos casos em que a desocupação estiver associada a outras razões como a falta de interesse é necessário investigar as causas do desinteresse pelo estudo e procurarmos meios de torná-lo mais atrativo e de melhor qualidade.

De acordo com Giovinazzo Jr. (2003) o desinteresse demonstrado pelos jovens do Ensino Médio está diretamente relacionado à falta de perspectivas de construção de projetos para o futuro e pelo sentimento de impotência de superação dos problemas sociais. Nesse sentido, percebe-se que a forma como vem ocorrendo a escolarização dos jovens no Ensino Médio carrega em si a relação dos jovens com a sociedade. O que permite pensar que a escola está associada às possibilidades de inserção e participação social dos jovens.

Mesmo quase após um século de Ensino Médio estruturado no Brasil, esse nível de ensino persiste sem uma definição pedagógica, persiste ainda inadequado, dual e é significativa a abstinência dos jovens a esse nível de ensino. Tal diagnóstico permite inferir que o Ensino Médio e a escola de um modo geral atravessam uma crise, que é reflexo da conjuntura sociocultural mais ampla.

Diante de tais dados, surge a instigação de buscar compreender por que as razões da evasão escolar associadas à falta de demanda dos jovens superam as razões associadas à deficiência de oferta. E mais, dentre as duas razões associadas à falta de demanda, a falta de interesse supera a necessidade de trabalho e geração de renda. Esse diagnóstico impele à investigação das causas dessa falta de interesse, questão discutida no capítulo 3.

⁸ Manteve-se 67,7% por fidelidade à informação fornecida na pesquisa, mas somando-se os índices, obtém-se o número de 67,4%.

Segundo Arendt (1997a) a crise da educação ocorre porque a educação implica autoridade - enquanto assunção da responsabilidade pelo mundo no qual integramos as novas gerações – e tradição – no que se refere à valorização do conhecimento e dos bens culturais historicamente construídos. Acerca da responsabilidade pelo mundo Arendt afirma:

(...) o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (ARENDT, 1997a, p. 239)

Arendt (1997a) argumenta que a crise da autoridade está associada à desvalorização da tradição, que está atrelada à questão da fundação, pois assumir a responsabilidade por algo que não é de própria autoria é bastante difícil. Daí a autora ressalta como a autoridade e a tradição eram presentes na cultura romana, pois esta valorizava sobremodo os antepassados e toda herança histórico-cultural. Eis a ênfase que era dada nesta sociedade à ereção de monumentos como meio de perpetuar sua cultura material.

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. Durante muitos séculos, isto é, por todo o período da civilização romano-cristã, não foi necessário tomar consciência dessa qualidade particular de si próprio, pois a reverência ante o passado era parte essencial da mentalidade romana (...) (ARENDT, 1997a, p. 243).

Segundo Arendt (1997a) a crise da autoridade é tão acentuada no século XX, porque as pessoas se recusam a assumir a responsabilidade pelo atual estado de coisas. Os adultos rejeitam a assunção da responsabilidade pelo mundo ao qual trazem as crianças. A sociedade humana no século XX é tecnologicamente desenvolvida, mas humanamente degradante. Apesar de todo progresso tecnológico ocorrido até 1968 (ano em que a autora publicou o livro), já haviam ocorrido duas guerras mundiais, os ataques da bomba atômica à Hiroshima e Nagasaki, o assassinato de 6 milhões de judeus, além do mal-estar social que se generalizou após a segunda guerra mundial. Diante de tal contexto torna-se compreensível que as pessoas não queiram assumir a responsabilidade pelo mundo que aí está.

De acordo com Giovinazzo Jr. (2003) os alunos só reconhecem a autoridade do professor quando esta se constrói na relação com a turma e se baseia na competência técnica do professor e no comprometimento deste com o conhecimento e com a profissão, “(...) o que inclui assumir compromissos para com seus alunos tanto em relação à formação propriamente dita, quanto em relação aos modelos que a figura do professor deve representar” (GIOVINAZZO JR. 2003, p. 213-4).

A educação tem sido afetada por essa crise moral e cultural que assola a humanidade atualmente. Nessa ambiência cultural e moral altamente complexa, estudos como o realizado por Giovinazzo Jr. (2003), já apresentado anteriormente, demonstram o abismo que há entre professores e alunos, entre as práticas escolares e as expectativas dos alunos.

A tensão entre a escola e os alunos do Ensino Médio, é atribuída por Giovinazzo Jr. (2003) a pouca atenção dispensada pela escola às aspirações e expectativas dos alunos. Porém o autor concebe que a resolução de tal tensão depende da compreensão de que esta é gerada num contexto mais amplo. Giovinazzo afirma que as novas gerações rejeitam aquilo que é socialmente oferecido, e neste caso tendem a rejeitar a escola, pois esta é considerada a instituição responsável pela socialização das novas gerações. Portanto, o autor entende que a tensão entre a escola e seus alunos como um sintoma da falência da própria cultura.

Considerando a conjuntura complexa da sociedade contemporânea, no capítulo seguinte será discutido conceitualmente o conceito de formação no âmbito da sociedade e da cultura contemporânea.

CAPÍTULO II

ENSINO MÉDIO PARA QUÊ?

O presente capítulo se pauta pela indagação das possibilidades concretas das práticas escolares visarem à promoção de uma formação reflexiva e crítica quando a educação é gerida em função do capital.

Neste trabalho, adotamos o conceito de formação desenvolvido por Adorno (1971, p. 142-3), segundo o qual a formação “(...) no es otra cosa que la cultura por el lado de su apropiación subjetiva. Pero la cultura tiene un doble carácter: remite a la sociedad y media entre ésta y la pseudoformación”. Como é enfatizado pelo próprio autor, a cultura tem um caráter duplo: está associada aos valores e crenças socialmente partilhados e também influencia a formação das novas gerações, à medida que associa a formação à sociedade. Adorno (2010h) ressalta que a realidade extrapedagógica exerce influência sobre a educação escolar.

Nesse sentido, entendemos que, para Adorno (2010h), a formação deve ser analisada considerando-se os fatores socioculturais que a influenciam. Portanto, neste capítulo, faz-se uma caracterização da sociedade e da cultura vigentes – utilizando como referencial as análises de Arendt, Adorno e Horkheimer sobre a sociedade e a cultura de massas – pensando em como a ambiência sociocultural interfere na formação da juventude contemporânea.

Levando em conta que o objeto desta dissertação é a formação dos jovens no âmbito escolar, ou seja, a formação dos jovens mediante as práticas desenvolvidas na escola, pareceu necessário definirmos o conceito de práticas escolares. Gimeno Sacristán (1999) trabalha a categoria de práticas educativas, salientando que essas práticas ocorrem em diferentes espaços e que são histórica e socialmente construídas. Como neste trabalho, o foco são as práticas educativas circunscritas ao contexto escolar, foi feita a transposição do conceito de práticas educativas ao conceito de práticas escolares.

Este capítulo é apresentado em duas seções. A primeira *Sociedade e cultura de massas* contextualizam o debate da categoria central de análise deste trabalho - a questão da formação - na sociedade e cultura contemporâneas. Já a segunda seção, *Formação e conhecimento na sociedade contemporânea*, discute a questão da formação, especificamente, com base nos estudos de Adorno e Horkheimer.

1. SOCIEDADE E CULTURA DE MASSAS

Para Horkheimer e Adorno (1973) não deve haver oposição entre cultura e civilização, que são interdependentes, pois não pode ocorrer o desenvolvimento interno do homem, sem a sua configuração no mundo externo. Portanto, a configuração social baseada numa falsa oposição entre cultura e civilização, abre precedentes à barbárie, pois é artificial e promove a reificação da consciência humana:

Não está certo invocar a cultura contra a civilização. O gesto de exorcismo, a exaltação da Cultura à custa da sociedade de massa, o diligente consumo de bens materiais como manifestação do próprio gosto superior na formação da alma, tudo isto é, justamente, inseparável do que a civilização tem de desarticulado e desagregador. A evocação da Cultura é impotente. Contudo, é igualmente certo que a atividade civilizatória, como produção e uso cultural de meros recursos instrumentais que, aliás, são freqüentemente supérfluos, já se tornou, hoje em dia, intolerável a si própria; e que os homens já quase não são (ou não são de todo) senhores desse equipamento mas seus servidores ou consumidores forçados do que a civilização produz (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 97-8)

Em direção aos autores citados, Arendt (1997b) argumenta que o conflito entre cultura e sociedade se complexificou porque os bens culturais foram transformados em mercadoria, perdendo sua característica de contemplação, “de prender nossa atenção e de nos comover” (ARENDT, 1997b, p. 256). Na concepção arendtiana, a mercantilização dos bens culturais resultou na desintegração da cultura, tornando a própria cultura uma mercadoria.

Arendt (1997b) salienta que a diferença crucial entre a sociedade e a sociedade de massas é que a primeira manipulava os bens culturais até o ponto de transformá-los em mercadorias, mas não os consumia, como faz a segunda. A

sociedade de massas produz cada vez mais tempo livre, o qual ela ocupa com entretenimentos, os quais não constituem bens culturais para serem contemplados, nem tampouco mercadorias com valor de uso e troca, mas constituem, simplesmente, bens de consumo.

Na sociedade de massas, onde ocorre a modulação da cultura à indústria capitalista, ocorre também o risco de que os bens culturais sejam consumidos, ao ponto de se destruir. Para Arendt (1997b), o risco de destruição dos bens materiais não decorre de sua distribuição em massa, mas dos processos de alteração a que são submetidos para se tornarem comercializáveis, adequados ao entretenimento.

De acordo com Arendt (1997b, p. 260): “Um objeto é cultural na medida em que pode durar; sua durabilidade é o contrário mesmo da funcionalidade, que é a qualidade que faz com que ele novamente desapareça do mundo fenomênico ao ser usado e consumido”.

Tais processos de transformação dos bens culturais caracterizam um tipo de formação cultural, pois a massa da população não tem acesso aos bens culturais com a essência com que estes foram produzidos, mas aos bens transformados tanto quanto necessário para a comercialização. Para Adorno (1971) a consequência disso para a formação é funesta:

En la medida en que en la idea de formación resuenan momentos de finalidad, éstos deberían, de conformidad con ella, capacitar en cualquier caso a las personas singulares para mantenerse razonables en una sociedad razonable y libres en una sociedad libre; e incluso, de acuerdo con el modelo liberal, tal cosa habría de conseguirse del mejor modo posible cuando cada uno estuviera formado para sí mismo. Y cuanto menos honor hagan a esta promesa las circunstancias sociales, en especial las diferencias económicas, tanto más enérgicamente prohibido estará pensar en las relaciones de finalidad de la formación cultural (...) (ADORNO, 1971, p.147).

Segundo Adorno e Horkheimer (1985b) na virada do século XIX para o XX, com todo o avanço tecnológico, surgiu a indústria cultural, que se encarregou da cultura e operou o processo de sua mercantilização. Resta questionar em que circunstâncias subsistem os bens culturais.

Constituindo a invasão da razão instrumental no âmbito da cultura, à qual Adorno (1971, p. 142) atribui o processo de pseudoformação⁹ cultural, os bens

⁹ O termo original em alemão é *Halbbildung*. *Bildung*, significa simultaneamente, formação cultural e cultura. Já para o prefixo *Hal* não há uma tradução exata para o português, é interpretado tanto como semi quanto como pseudo. Há entre os estudiosos brasileiros da teoria crítica divergências pela adoção de semiformação e semicultura ou pseudoformação e pseudocultura. Segundo o dicionário Houaiss (2001, pp. 2.324 e 2.541) o prefixo semi está associado à idéia de metade, já o prefixo

culturais tornam-se descartáveis conquanto não possuam valor material ou utilidade prática. Nesse sentido, a sobrevivência da formação cultural reflexiva e crítica - ameaçada pela pseudoformação - depende do esclarecimento, da formação cultural que supere as malhas da socialização capitalista - tecidas pela indústria cultural -, e que permita a emancipação intelectual, a autodeterminação por meio da reflexão das contradições sociais, em lugar de mera adaptação e da integração à ideologia do mercado.

Com o característico processo de industrialização, urbanização e crescimento demográfico, presentes até nos países ocidentais menos desenvolvidos e, principalmente, pela renovação dos processos de organização do trabalho e necessidade de reprodução do capital, no século XX, estendeu-se muito o tempo do não trabalho e tornou-se necessário criar alternativas de ocupação desse tempo, preferencialmente, reproduzindo o capital. É nesse contexto que a indústria cultural se apropria dos bens culturais e os transforma em bens de consumo.

De acordo com Adorno (2010c), a indústria cultural ao manipular os bens culturais - conforme os objetivos do sistema econômico e político no qual está inserida - influencia o processo de percepção sensível do homem, incutindo um pseudorealismo, promovendo assim a reificação da consciência. Horkheimer e Adorno (1973b) esclarecem que:

(...) a indústria cultural consegue apresentar-se como espírito objetivo, na mesma medida em que readquire, em cada vez maior grau, tendências antropológicas em seus clientes. [...] A rigidez inexperiente do mecanismo de pensamento que domina a sociedade de massa torna-se ainda mais inflexível, se isso é possível, e a própria ideologia impede que se desmascare o produto oferecido, em sua qualidade de objeto premeditado para fins de controle social, em virtude de um certo pseudo-realismo que, sob o aspecto da exterioridade, proporciona uma imagem permanentemente exata e fiel da realidade empírica (HORKHEIMER E ADORNO, 1973b, p. 202).

Pensando que a escola de Educação Básica é uma instituição de educação formal, destinada à formação das crianças e jovens e que esta escola está inserida num contexto social mais amplo, onde há valores morais e culturais, bem como um determinado sistema econômico e político, percebemos que a formação dos jovens e as configurações sociais mais amplas estão inter-relacionados.

pseudo traz uma noção de falso. Ainda que as traduções em português tragam o conceito de semiformação e semicultura, neste trabalho vamos adotar pseudoformação e pseudocultura, como na tradução espanhola, pois entendemos que Adorno não se referia a uma formação pela metade, mas a uma falsa formação.

Já discutimos a sociedade e a cultura em meio a qual a juventude contemporânea está sendo formada, agora faremos o caminho inverso, discutiremos a formação promovida nessa sociedade e nessa cultura.

2. FORMAÇÃO E CONHECIMENTO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Adorno e Horkheimer (1985a) explicitam como, mesmo com todo o progresso técnico, a humanidade vive um estágio de regressão à barbárie, em que o esclarecimento adquiriu um caráter regressivo. O próprio conhecimento tornou-se instrumento de dominação. Daí os autores enfatizarem a necessidade de um novo esclarecimento, um esclarecimento dialético que tenha por objetivo superar a dominação social mediante uma formação que promova a reflexão e a crítica às contradições sociais, para sua possível superação. Pois, quando o progresso técnico permite o domínio da natureza, a barbárie antes dirigida a esta, se estende à práxis humana e ocorre a emergência da natureza irreconciliada.

O absurdo desta situação, em que o poder do sistema sobre os homens cresce na mesma medida em que os subtrai ao poder da natureza, denuncia como obsoleta a razão da sociedade racional. Sua necessidade não é menos aparente do que a liberdade dos empresários, que acaba por revelar sua natureza compulsiva nas lutas e acordos a que não conseguem escapar. Essa aparência, na qual se perde a humanidade inteiramente esclarecida, não pode ser dissipada pelo pensamento que tem de escolher, enquanto órgão da dominação, entre o comando e a obediência. Incapaz de escapar ao envolvimento que o mantém preso à pré-história, ele consegue no entanto reconhecer na lógica da alternativa, da consequência e da antinomia, com a qual se emancipou radicalmente da natureza, a própria natureza irreconciliada e alienada de si mesma. O pensamento, cujos mecanismos de compulsão refletem e prolongam a natureza, também se reflete a si mesmo, em virtude justamente de sua consequência inelutável, como a própria natureza esquecida de si mesma, como mecanismo de compulsão (ADORNO e HORKHEIMER, 1985a, p. 49)

Adorno e Horkheimer (1985a) criticam o esclarecimento unilateral, inerente às teorias sociais tradicionais e pregam o esclarecimento dialético, com a teoria crítica da sociedade, a qual propõe o pensamento reflexivo e crítico. Os autores concebem a superação das contradições sociais a partir de sua reflexão. O que implica que as pessoas recebam uma formação para promoção da reflexão e da crítica, para

analisar substancialmente a realidade e assumir um posicionamento. Uma formação para autodeterminação, para a emancipação intelectual.

Conforme já exposto, para Adorno e Horkheimer (1985b), na sociedade contemporânea predomina a indústria cultural, que promove uma homogeneização cultural em direção ao consumo irrefletido. Tal cenário é incompatível com a formação concebida pelos autores. Entretanto, Adorno (2010d) atribui à escola a possibilidade de constituir o paradoxo, visualizando uma educação escolar que tenha por finalidade a emancipação.

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *phatos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto (...). Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie, principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo. (ADORNO, 2010d, p. 117)

A indústria cultural, própria da sociedade burguesa se apropria dos bens culturais, reformula-os ao sabor da comercialização e os distribui por meio dos meios de comunicação de massa como um pacote homogêneo. Esses meios de comunicação são cada vez mais desenvolvidos para adquirir realismo e se tornarem unânimes, tornando desnecessário, por exemplo, a visita a um museu de arte para conhecer e contemplar as obras, não apenas para passar os olhos, ou uma instrução mínima para apreciar uma música erudita. É uma sugestão de não esforço mental. Os meios de comunicação de massa simplificam e oferecem os bens culturais já digeridos. Empobrece-se o processo de aprendizagem por evitar o contato com os bens culturais em suas formas originais e por impingir uma versão unilateral da realidade. E mais:

O que é o mesmo que dizer que a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento. (ADORNO, 2010a, p. 33)

Giovinazzo Jr. (2003) salienta que questionados sobre os problemas sociais e escolares, os jovens, muitas vezes, respondem reproduzindo os clichês disseminados pela indústria cultural e, em muitos casos, ainda que apontem alguns problemas, têm dificuldades para vislumbrar outras possibilidades da realidade, não conseguem enxergar outra forma de ser para o mundo.

Para Adorno, já no século XX se manifestava a crise da formação cultural, a qual atinge todas as camadas da sociedade, inclusive as pessoas consideradas mais cultas. Adorno concebe que para combater esta crise não são suficientes apenas medidas no âmbito educacional, já que a crise, por seu turno, não se restringe à educação, mas à cultura de um modo geral. Medidas educacionais são imprescindíveis, mas isoladamente, poderiam agravar a situação por velar uma crise que é de âmbito cultural e ofuscar a grande influência dos fatores sociais na formação cultural. Segundo o autor, a cultura vigente estimula o conformismo e a adaptação, é de aspecto pragmático, os fatos e relações são dados isolados, a própria categoria *formação* é algo dado:

Sería preciso derivar a su vez, a partir del movimiento social y hasta del concepto mismo de formación cultural, lo que se sedimenta – ahora, y en modo alguno meramente en Alemania – como una especie de espíritu objetivo negativo, a partir de ésta, que se ha convertido en una pseudoformación socializada, en la ubicuidad del espíritu enajenado, que, según su génesis y su sentido, no precede a la formación cultural, sino que la sigue. De este modo, toda queda apresado en las mallas de la socialización y nada es ya naturaleza a la que no se haya dado forma; pero su tosquedad – la vieja ficción – consigue salvarse la vida tenazmente y se reproduce ampliada: cifra de una conciencia que ha renunciado a la autodeterminación, se prende inalienablemente a elementos culturales aprobados, si bien éstos gravitan bajo su maleficio, como algo descompuesto, hacia la barbarie (ADORNO, 1971, p. 142).

A práxis pedagógica que pretende ser emancipadora deve contribuir para o desenvolvimento de identidades autocríticas e que favoreça a experiência verdadeira dos sucessos e fracassos dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como dar vazão para a constituição da subjetividade.

Adorno (2010) concebe a educação como a via para a emancipação humana, a emancipação da dominação do outro, pois para ele apesar de toda racionalidade o homem ainda não conseguiu se libertar das amarras da dominação e, conseqüentemente, da barbárie. O autor atribui ao fator da dominação, do poder sobre o outro, barbaridades como os acontecimentos do campo de concentração de

Auschwitz e, ele argumenta que a primeira função da educação é evitar que episódios como aquele se repitam.

Na mesma direção, Zuin (1999), intérprete de Adorno, salienta que enquanto a escola for considerada uma instituição descolada da sociedade, preconizando a ideologia da competência, reproduzir-se-ão na dimensão subjetiva as barreiras sociais entre possuidores e despossuídos, numa integração contraditória que os distingue nas condições materiais de acesso ao conhecimento e os iguala na aceitação de que o aluno é responsável por seus fracassos escolares.

A sociedade que corrobora a lógica da pseudoformação inviabiliza qualquer possibilidade de autodeterminação, autonomia e individuação. Diante desse contexto seria importante que pesquisadores e professores promovessem o debate sobre a pseudoformação que vem ocorrendo no Ensino Médio e sobre os caminhos para sua superação, pois esse é mais um mecanismo de opressão à subjetividade humana e está engajado no projeto de configuração social que reflete uma gama de artifícios de dominação.

É tão alto o grau de eficácia da indústria cultural que qualquer esforço de combatê-la pode ser taxado de ideologia, dado o elevado grau de alienação que ela promove: “A própria falta de emancipação é convertida em ideologia, tal como o faz a juventude que, surpreendida em qualquer ato de violência, procura se livrar apelando à sua condição de *teenager* adolescente” (ADORNO, 2010a, p. 35).

Imaginemos um professor que tem uma consciência crítica e que busca em suas aulas romper as malhas da indústria cultural, procurando levar seus alunos à reflexão, colocando-os em contato direto com os bens culturais em suas formas originais, por exemplo, obras de arte. No âmbito da indústria cultural, tanto a cultura escolar como os alunos tendem a taxá-lo de obsoleto, antiquado. Ele corre até mesmo o risco de não conseguir assegurar sua colocação profissional, caso não se dobre às novas pedagogias.

De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destruir o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto

com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime (ADORNO, 2010e, p. 122).

Criados e alimentados pela indústria cultural, tanto os professores quanto os alunos tendem a almejar aulas bastantes “didáticas”, que requeiram o mínimo esforço e também a conceberem a escola como um ambiente de entretenimento, elemento característico da cultura em que estão inseridos. Em outras palavras, os alunos são levados pela cultura vigente às atitudes de adaptação e conformismo, a se integrarem:

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. (ADORNO, 2010a, p. 43)

Adorno (2010d) pontua que há uma contradição na relação entre alunos e professores e que esta contradição decorre do papel do professor, da diferença entre as expectativas do aluno acerca dele e seu papel profissional. Em função dessa contradição ocorre uma visibilidade negativa do professor. Considerando a escola como instituição de formação, criada na modernidade com a função de preparar as novas gerações às demandas sociais, políticas e econômicas, cabe ao professor ser o agente dessa preparação:

O magistério também é uma profissão burguesa; apenas o idealismo hipócrita poderia negá-lo. O professor não é aquela pessoa íntegra que forma a expectativa das crianças, por mais vaga que seja, mas alguém que no plano de todo um conjunto de outras oportunidades e tipos profissionais concentrou-se inevitavelmente como profissional na sua própria profissão, sendo propriamente já *a priori* o contrário daquilo que o inconsciente aguarda dele: que precisamente ele não seja um profissional, quando justamente ele precisa sê-lo. (ADORNO, 2010d, p. 111-2)

Para Adorno (2010f) educação não consiste na simples modelagem de pessoas, nem na simples transmissão de conhecimentos, mas na produção de uma consciência verdadeira, pautada na autonomia intelectual. Sua proposição de educar para emancipar está pautada em sua convicção de que a educação tem por função desbarbarizar a humanidade no sentido de torná-la consciente acerca de seu estado de atraso moral:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização (ADORNO, 2010g, p. 155).

Em pleno século XXI, quando a humanidade goza de avançadíssimos recursos tecnológicos, impressiona o estado caótico em que as pessoas se encontram emocionalmente. Abundam cada vez mais os casos de depressão, estresse. São cada vez mais intensos os conflitos entre professores e alunos. Aumentam os índices de violência. Adorno pensa que:

(...) existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo, ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir. (ADORNO, 2010g, p. 164)

Analisando criticamente, esses fenômenos são consequência da grande insatisfação que assola as pessoas, do alto grau de alienação a que são expostas. Efetivamente ocorre a necessidade da desbarbarização da humanidade: "(...) Em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é a propícia à violência (...)” (ADORNO, 2010e, p. 126-7)

Tal como já foi exposto no primeiro capítulo, com a divulgação da pesquisa de Neri (2009), há atualmente entre os jovens uma grande aversão à escola. Em Adorno (2010f), já se encontra explicação possível para o fenômeno, no argumento de que essa aversão constitui uma tentativa de desvencilhamento da consciência e do peso de experiências primárias, que dificultam a orientação dos jovens num ambiente cultural extremamente homogeneizante e opressor:

Essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídos do mesmo e porque, se o aceitassem, isto dificultaria sua 'orientação existencial'(...) Por isto, rangendo dentes, elas como escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade(...) Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas. Este teria de ser

dissolvido, conduzindo as pessoas àquilo que no íntimo todas desejam (ADORNO, 2010f, p. 150).

Considerando a asserção adorniana de que a barbárie está presente onde ocorre identificação com a erupção da violência física, temos de admitir que atualmente, ocorre a perpetuação da barbárie na educação. Tornaram-se comuns nas escolas os casos de *bullying* e de intolerância às agressões. Quando Adorno (2010g) afirma que a educação tem por função desbarbarizar, ele está se referindo à uma conscientização que faça com que professores e alunos tenham vergonha da violência física.

Para Adorno (2010h) a emancipação intelectual consiste em adotar um superego - o qual constitui a autoridade - apropriar-se de seus modelos mentais, o que constitui o momento de adaptação e a partir desses modelos, estabelecer as próprias estruturas intelectuais, o que constitui a passagem da heteronomia para a autonomia e a emancipação intelectual em si. Para ele:

É o processo – que Freud denominou como o desenvolvimento normal – pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas. Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação. (ADORNO, 2010h, p. 176-7)

Entretanto, o próprio Adorno (2010h) salienta que na organização do mundo se impõem enormes dificuldades à emancipação, tais como: a instabilidade e efemeridade que caracterizam os processos e relações da sociedade contemporânea e que dificultam a firmeza do eu; a constante pressão social heteronômica da adaptação e integração; e até a ausência da iniciativa da própria pedagogia de educar para emancipar:

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às [sic] instituições, até a discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e quem é ‘a gente’, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo (ADORNO, 2010h, p. 181-2).

Segundo Souza (2003) os alunos demonstram descontentamento com a escola atual e, baseados nos depoimentos idealizados de pessoas mais velhas, apontam a escola do passado como ideal e desenvolvem as estratégias de adaptação e ajustamento ao instável sistema escolar. A autora pontua que se na escola do passado os alunos cometiam atos de indisciplina, tais condutas eram mecanismos de contestação à autoridade. Atualmente, os atos de indisciplina adquirem outro caráter. Sob ausência de autoridade, não há um adversário específico ao qual se possa estabelecer oposição. Isso pode contribuir para o estado de inércia ou violência da juventude contemporânea, além de debilitar a formação de sujeitos emancipados, considerando que é na superação da heteronomia que se rompe com a menoridade intelectual.

Considerando toda a conjuntura hostil à emancipação, aqui não está sendo defendida a posição ideológica de que a educação seja uma varinha mágica para reverter a situação. Tampouco acreditamos que a partir da mera oposição, de repente, as políticas educacionais serão regidas pelo princípio da emancipação. O próprio Adorno já alertava que:

(...) não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação – evito de propósito a palavra ‘educar’ – é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos [educação para emancipação] encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico. Prefiro encerrar a conversa sugerindo à atenção dos nossos ouvintes o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. (ADORNO, 2010h, p. 185)

Acreditamos que, em contextos particulares, por meio de iniciativas pontuais como a postura do professor dentro da sala de aula e do projeto pedagógico de uma escola específica, é possível, sim, promover a educação para a emancipação. O que se defende aqui é que, por meio da conscientização das contradições sociais e culturais, pode-se “gerar um clima que é incomparavelmente mais favorável a uma transformação do que o clima vigente” (ADORNO, 2010g, p. 164).

Adorno (1971) concebe que o hiato entre as pretensões das propostas educacionais reformistas e suas reais objetivações só será superado quando as

reformas pedagógicas vierem acompanhadas da modificação das condições objetivas. Atualmente ocorre uma dicotomia entre teoria e prática no debate educacional que tende a submeter a teoria a um certo imediatismo mediante a urgência dos problemas educacionais. Ocorre o superficialismo em detrimento do pensamento reflexivo:

Los síntomas de colapso de la formación cultural que se advierten por todas partes, aun en el estrato de las personas cultas, no se agotan con las insuficiencias del sistema educativo y de los métodos de educación criticadas desde hace generaciones; las reformas pedagógicas aisladas, por indispensables que sean, no nos valen, y al aflojar las reclamaciones espirituales dirigidas a los que han de ser educados, así como por una cándida despreocupación frente al poderío de la realidad extrapedagógica sobre éstos, podrían más bien, en ocasiones, reforzar la crisis. Igualmente se quedan cortas ante el ímpetu de lo que está ocurriendo las reflexiones e investigaciones aisladas sobre los factores sociales que influyen en la formación cultural y la perjudican, sobre su función actual y sobre los innumerables aspectos de sus relaciones con la sociedad: pues para ellas la categoría misma de formación está ya dada de antemano, lo mismo que los momentos parciales, immanentes al sistema, actuantes en cada caso en el interior de la totalidad social: se mueven en el espacio de complejos que son los que primero habría que penetrar (ADORNO, 1971, p.141-2).

De acordo com Souza (2003) existem discrepâncias entre as expectativas dos alunos e as dos professores quanto à qualidade dos trabalhos escolares e o tipo de conhecimento ministrado, desse modo, a escola limita-se a ensinar a aprender, no sentido de limitar-se a socializar para a instabilidade da sociedade contemporânea. A concepção da escola como instituição promotora de uma formação que viabiliza o uso emancipatório da razão, como concebida pelos teóricos frankfurtianos está esfacelada. Predomina a concepção instrumental da escola e do conhecimento, preconizada pela indústria cultural e que conformaria as “mentes felizes”.

Esvaziada de sua função formadora a escola tenta se sustentar por meio de regras e procedimentos disciplinares, descolados de qualquer propósito emancipador. Souza (2003) argumenta que a perda da autoridade escolar se confirma na falta de legitimidade dessas regras e procedimentos que não são obedecidas e que tornam a escola um ambiente hostil, distante, desorganizado, autoritário e até arbitrário na visão dos alunos.

A escola tem atuado como instituição mediadora de uma ideologia que concorre para a perpetuação da ordem vigente, legitimada por um discurso lógico racional sedutor, que preconiza a adaptação e a integração, por meio de medidas

como a progressão continuada, cuja prática tornou-se “progressão automática”, por exemplo, que instigam à adesão. A escola dispõe de todo um aparato para a promoção do conformismo que coíbe posturas discordantes, consolida a dominação social e retroalimenta o ciclo do baixo nível educacional em condições socioeconômicas precárias.

A indústria cultural, por meio da mercantilização dos produtos simbólicos inviabiliza as possibilidades de uma formação reflexiva e crítica. Nesse contexto, para Adorno (1971), a não cultura pode constituir mecanismo de consciência crítica por se esquivar da reprodução do conformismo e da fácil aceitação da realidade, conservando suas faculdades de reflexão e crítica:

Los ideales son un conglomerado de nociones ideológicas que en los sujetos se meten entre ellos mismos y la realidad y filtran ésta; están de tal modo ocupadas afectivamente, que la *ratio* no puede desalojarlas sin más ni más; y la pseudocultura las aúna. La incultura, en cuanto mera ingenuidad y simple no saber, permitía una relación inmediata con los objetos, y podía elevarse, en virtud de su potencial de escepticismo, ingenio e ironía – cualidades que se desarrollan en lo no enteramente domesticado –, a conciencia crítica; pero la pseudoformación cultural no lo logra. (ADORNO, 1971, p.155).

Na sociedade contemporânea a produção simbólica está subordinada à lógica da mercadoria da indústria cultural que implica a pseudoformação tanto dos despossuídos quanto dos possuidores.

En el clima de la pseudoformación, los contenidos objetivos, cosificados y con carácter de mercancía de la formación cultural, sobreviven a costa de su contenido de verdad y de sus relaciones vivas con el sujeto vivo, lo cual, responde en cierto modo a su definición. El que su nombre haya adquirido hoy las mismas resonancias, anticuadas y arrogantes, que ‘formación popular’ no denota que este fenómeno desaparezca, sino que su contraconcepto, precisamente el de formación – único en que era legible –, propiamente ya no es actual, y en este último sólo participan, aun para su dicha o desdicha, individuos singulares que no han caído enteramente en el crisol y grupos profesionalmente cualificados, que se celebran a sí mismos de muy buena gana como *élites*. Con todo, la industria cultural, en su dimensión más amplia – todo lo que la jerga clasifica confirmatoriamente como medios de masas –, perpetúa esta situación, explotándola, y perpetúa la cultura confesada como tal en aras de la integración – repelida por la cultura –, lo que, sin embargo, está más lejos de integrarse: su espíritu es la pseudocultura, la identificación. (ADORNO, 1971, p.152-153)

Souza (2003) realizou uma pesquisa junto a jovens que estavam prestes a egressar do Ensino Médio da rede estadual paulistana, a fim de verificar qual o papel que a escola tem desempenhado em suas vidas e por meio dos depoimentos que colheu, ela concluiu que os jovens não têm uma postura marginal, contestatória

ou crítica da sociedade, mas atuam no sentido da integração, desenvolvendo não uma atitude de conformismo ou adesão, mas de adaptação numa tentativa de lograr o maior êxito possível numa conjuntura de instabilidade que inviabiliza o poder de transformação social.

Pode-se pensar que tal comportamento denote não uma postura de alienação, mas de uma avaliação realista do contexto sociocultural no qual a adaptação constitui estratégia de sobrevivência que implica a aceitação da realidade e a autopreservação. Aceitação da realidade como consideração de que o real é o ideal pela falta de perspectiva de mudança. Isso parece corroborar a eficácia da atuação da indústria cultural. Adaptação como a inviabilização da capacidade de crítica e reflexão das contradições sociais para sua superação - como criticada pelos teóricos frankfurtianos - e também como o sepultamento da individualidade:

A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação. Justamente porque a realidade não cumpre a promessa de autonomia, enfim, a promessa de felicidade que o conceito de democracia oficial assegurava, as pessoas tornam-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até a odiá-la. A forma de organização política é experimentada como sendo inadequada à realidade social e econômica; assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva, tanto mais quando se aguarda de uma de tal adaptação um balizamento do Estado como megaempresa na aguerrida competição de todos. (ADORNO, 2010a, p. 43-44)

A pseudocultura preconiza as consciências felizes, ou seja, as consciências que, por falta de discernimento, não questionam o estado atual das coisas e recaem na adaptação e no conformismo. Valoriza o acúmulo de informações obtidas através do consumo de produtos pseudoculturais que fornecem respostas prontas para todas as dúvidas e desejos.

(...) lo entendido y experimentado a medias - seudoentendido y seudoexperimentado - no constituye el grado elemental de la formación, sino su enemigo mortal; (...) Los elementos inasimilados de la formación cultural robustecen la cosificación de la conciencia de que ha de guardarse aquélla; (...) el ingenuo no sabrá ni lo que buscan tales definiciones ni qué títulos legales son inherentes a ellas, y o bien las rechazará como un galimatías - tras de lo cual es fácil que, con un orgullo subalterno, se amuralle contra toda clase de filosofía - o, bajo la autoridad del nombre famoso, se las tragará *telles qu'elles* (...) en cuanto que nada de lo que en justicia quepa llamar formación puede aprehenderse sin supuestos (ADORNO, 1971, p. 163-4).

Os processos educacionais não se restringem ao momento da instrução nas instituições de ensino e são fortemente influenciados pela mercantilização dos produtos simbólicos.

(...) este proceso está determinado objetivamente, no comienza por organizarse *mala fide*, pues la estructura social y su dinámica impiden que los neófitos se apropien de un modo vivo, como pide su propio concepto, los bienes culturales (...) en cambio, las condiciones de la producción material misma difícilmente toleran el tipo de experiencia con la que sintonizaban los contenidos formativos tradicionales que se comunicaban antes; y por ello, pese a todo lo que se la fomenta, la formación cultural misma críspa los nervios vitales (...) La diferencia entre el poderío y la impotencia sociales, que crece incesantemente, niega a los débiles – y, tendencialmente, también ya a los poderosos – los supuestos reales de la autonomía que el concepto de formación cultural conserva ideológicamente; (ADORNO, 1971. p. 150)

Segundo Souza (2003) no Ensino Médio, principalmente, a transmissão da cultura erudita tem se reduzido a simples informação em si, através da transposição didática que torna os conteúdos inteligíveis e resulta numa simplificação tão extrema que inviabiliza as possibilidades de reflexão e crítica. Os conteúdos também são totalmente fragmentados. Tal simplificação e fragmentação inviabilizam as reais possibilidades de uma formação emancipadora.

Souza (2003) afirma que nesse ambiente escolar inconsistente a opinião pessoal assume o lugar do processo ensino-aprendizagem e ocorre uma nova dicotomia: sem uma formação consistente os professores consideram que os alunos não têm condições de interpretar dados e textos, tampouco de emitir uma opinião crítica acerca dos conteúdos; os alunos consideram que os professores menosprezam suas opiniões pessoais. Daí predominam práticas mecânicas de decorar, reproduzir e também “colar”.

Diante de tantas evidências teóricas, empíricas e práticas, torna-se inegável que a escola pública, espaço destinado à educação, em vez de formação emancipatória, tem promovido exatamente a aceitação e a adaptação necessárias à consolidação da indústria cultural, da alienação da essência humana e da reprodução da barbárie. Os jovens têm desenvolvido estratégias de sobrevivência num sistema de instabilidades, incertezas e efemeridades.

Na concepção adorniana, a adaptação deve ser considerada na educação, para que esta não seja impotente e ideológica, mas a dimensão da adaptação deve

ser superada para não produzir somente indivíduos alienados, bem ajustados ao sistema e permitir a emancipação:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas (...) (ADORNO, 2010f, p. 143).

De acordo com Adorno (1995h) para que ocorra a emancipação da tutela feita pelos outros é necessário fazer uso público da razão. Ele é favorável à presença da autoridade nos processos socializadores, inclusive nas instituições escolares, porque a autoridade é um conceito psicossocial fundamental na consolidação de egos consistentes e, portanto, imprescindível para a formação de pessoas emancipadas. Mas o movimento de libertação dessa autoridade também é crucial, para que se supere a menoridade intelectual e se atinja autonomia, rompendo com a pseudoformação que coisifica professores e alunos por meio do pacto de mediocridade do ensino, no qual o professor finge que ensina e os alunos fingem que aprendem:

Em primeiro lugar, autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso existe algo como uma autoridade técnica – ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro -, que não pode simplesmente ser descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta. (ADORNO, 2010h, p.176)

A sociedade contemporânea requer habilidades como adaptabilidade, flexibilidade, percepção imagética. O conhecimento tem se tornado cada vez mais instrumental, menos reflexivo e contextualizado. O passado e os conhecimentos historicamente construídos são desprezados, Souza (2003) argumenta que a escola perde sua legitimidade perante a sociedade porque sua autoridade se pauta na tradição, na mediação do professor entre o antigo e o atual. Nessa conjuntura, a educação encontra-se em crise porque é indissociável da autoridade e da tradição, mas a cultura atualmente predominante se opõe tanto à autoridade quanto à tradição.

Arendt (1997a) considera a perda da autoridade um fenômeno da crise do mundo contemporâneo, pois ter autoridade implica predisposição para assumir a responsabilidade pelo mundo e numa sociedade cada vez mais desumana tal disposição se extingue. A autoridade docente, pautada na assunção da

responsabilidade para com o mundo e no conhecimento historicamente construído, está perdendo sua legitimidade, numa sociedade tomada pelo presenteísmo, onde é difícil assumir responsabilidades pelo atual estado de coisas e quando a formação docente encontra-se debilitada.

Souza (2003) assinala que os depoimentos dos jovens de 3º ano de Ensino Médio que entrevistou associam juventude à liberdade, liberdade esta, interpretada como a possibilidade de aprender coisas novas, ter contato com pessoas e situações diferentes. Porém, o que é apontado pelos jovens como novo é, tão somente, assimilar o já existente e que configura novidade somente para quem ainda não teve acesso.

Segundo Adorno (1971) enquanto a ideia de formação faz apologia à liberdade, a formação que vem ocorrendo promete liberdade, mas promove homogeneização cultural:

En la idea de formación está necesariamente postulada, sin duda, la de una situación de la humanidad sin *status* ni explotación, y tan pronto como rebaja algo esta otra idea ante el regateo y se envuelve en la *praxis* de los fines particulares – a los que se honra como un trabajo socialmente útil – peca contra sí misma; pero no se hace menos culpable con su pureza, que pasa a la ideología (ADORNO, 1971, p. 147)

De acordo com Souza (2003) a escola é percebida pelos jovens como local de aprendizagem apenas à medida que possibilita certa sociabilidade juvenil. A intensa sociabilidade juvenil não caracteriza ações coletivas, pois quando os jovens participam de ações coletivas o fazem no sentido da inserção social, em atividades religiosas ou de lazer. Os jovens se socializam com seus pares, havendo uma tendência à desterritorialização das atividades de lazer e cultura, quando estes têm condições de saírem dos bairros de residência. Esse processo de desterritorialização é favorecido pela maioria jurídica e o ingresso no mercado de trabalho. Os jovens só consideram atividades de lazer aquelas assim identificadas pela indústria cultural, pois para eles lazer consiste em conviver com seus pares e participar do mercado de consumo.

Tais constatações parecem evidenciar que as percepções dos jovens, tanto com relação ao conceito de liberdade quanto de lazer, reproduzem a homogeneização cultural, disseminada pela indústria cultural.

Souza (2003) afirma que a principal função que o Ensino Médio tem exercido é o ajustamento social, apontado por Adorno (1971) como a principal característica da pseudoformação. A escola já não tem sentido enquanto instituição educativa e tornou-se apenas fornecedora de certificados.

Conforme os dados apresentados no Capítulo I ocorreu um avanço na educação brasileira, mas este foi apenas quantitativo porque a elevação dos índices de aprovação e conclusão não resultaram da melhoria da qualidade da aprendizagem. Souza (2003) atribui esse descompasso ao enfraquecimento dos mecanismos internos de seleção e da influência da estrutura político-econômica que sob a política neoliberal de enxugamento do Estado vem determinando a política educacional pela lógica da racionalidade e da eficiência.

Num contexto de expansão da oferta educacional, acompanhada pelo aumento do desemprego, o mercado de trabalho tem se tornado cada vez mais competitivo e tem concorrido para a tendência do prolongamento da escolaridade e do adiamento do ingresso no mercado de trabalho.

Para Constanzi (2009) a articulação trabalho e escola deve constituir uma alternativa para os jovens, que além de razões financeiras, podem ter motivações subjetivas como a autonomia, mas é importante que essa combinação não seja empecilho para o aumento da escolaridade e da qualificação profissional dos jovens. Políticas que visem garantir formação educacional adequadas asseguram a proteção aos direitos da criança e do adolescente previstas no ECA e também concorrem para o combate das desigualdades sociais.

O ingresso na vida profissional deve ser concebido como um direito que não pode ser impedido ou protelado por razões econômicas de desajustes no mercado de trabalho. Tal postura tem de certo modo, alijado a juventude brasileira do processo de restabelecimento do emprego formal.

Bauman (2010) ressalta que na sociedade contemporânea ocorre incompreensão e dificuldade de comunicação intergeracional, pois os mais jovens não partilham dos valores professados pelos mais velhos e não assumem um posicionamento coerente com os mesmos. O autor enfatiza que na atual conjuntura

o único critério válido é o da pertinência momentânea, pois dada a instabilidade e efemeridade social, prevalece a necessidade de autopreservação do indivíduo.

A desvalorização do saber escolar está atrelada à apologia da prática e do presenteísmo, apregoadas pela indústria cultural. Os alunos valorizam o aprendizado aplicável ao trabalho e desprezam o conhecimento puramente teórico, numa perspectiva instrumental do conhecimento, atribuem importância ao conhecimento prático, que consideram mais próximo à realidade e às suas necessidades e subestimam os conhecimentos teóricos escolares, pois não percebem a importância de uma formação que forneça os conhecimentos historicamente construídos e as bases para reflexão e crítica do atual estado de coisas, para a emancipação e autodeterminação numa conjuntura sociocultural cada vez mais homogeneizante e degradante.

Descartado o conhecimento teórico e sem condições de oferecer o conhecimento prático, ocorre a banalização da aprendizagem escolar como algo que requer algum esforço. Nosella (1998, *apud*, SOUZA, 2003, p. 144) classifica tal fenômeno como a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho braçal, promovido pela política populista dos anos 1930, que ao inaugurar a escola noturna para os alunos trabalhadores, dissociou o trabalho intelectual do esforço, impingindo no inconsciente coletivo as profissões mais rudimentares e precárias e a falsa noção de que a aprendizagem é espontânea, consagrando o pacto de mediocridade do ensino, onde se faz de conta que a escola forma.

Um dos princípios norteadores desta dissertação é discutir as possibilidades de promoção de uma formação reflexiva e crítica para a juventude, frente à atual complexidade da sociedade contemporânea como as dificuldades de inserção e participação social. Pois, parte-se da hipótese de que a escola está se limitando a socializar os jovens para a instabilidade do contexto social mais amplo, não formando efetivamente para o mundo do trabalho nem para o prosseguimento dos estudos nem para a reflexão das contradições sociais e que, nesse contexto, os jovens estão desenvolvendo mecanismos de adaptação e autopreservação.

No próximo capítulo as ideias até aqui defendidas serão verificadas por meio da pesquisa empírica. Vai-se verificar na realidade de determinada escola pública,

como vem ocorrendo a escolarização dos jovens, o que se constata efetivamente no cotidiano escolar e quais são as expectativas dos jovens acerca da escola.

CAPÍTULO III

PERCEPÇÕES JUVENIS SOBRE A REALIDADE DO ENSINO MÉDIO

Existem inúmeras estatísticas e relatórios sobre o Ensino Médio, mas em sua grande maioria estes trabalhos se baseiam em aspectos políticos, econômicos, pedagógicos, traz a ótica de outros atores sociais sobre o Ensino Médio, tais como políticos, técnicos, professores, gestores, etc. São poucos e recentes os trabalhos que analisam a perspectiva dos estudantes com relação a escola.

Nosella e Buffa (2010) argumentam que o pesquisador positivista considera a sociedade um todo harmonioso, tal como a natureza, independente de sua ação e considera que somente os documentos escritos são fontes confiáveis. Mas por influência, sobretudo da Escola dos Annales - que trouxe uma nova concepção de história, de objeto e de fontes, propondo a micro-história, a história não oficial, bem como a diversificação das fontes - surgiram outras abordagens de pesquisa que consideram as fontes tradicionais de pesquisa insuficientes e buscam novas fontes conforme a demanda do objeto estudado. Essa diversificação das fontes, metodologias e das perspectivas de pesquisa se estendem a todas as ciências sociais e permite melhor compreender os objetos.

Quando se faz a história oficial, a história dos heróis e a história das elites, ou seja, quando se faz a história, tal como se tem pretendido registrá-la nos livros didáticos, já que há os conflitos de classe e interesses em jogo, torna-se compreensível a consideração somente dos documentos escritos como fontes dignas de confiança. Mas quando se tem por pressuposto verificar a realidade daqueles que não figuram nos livros de história, tal como é o caso da grande maioria dos jovens brasileiros, estudantes do Ensino Médio, as fontes escritas, definitivamente, não bastam.

Se formos, analisar o Ensino Médio com base somente nos documentos oficiais obteremos conclusões unilaterais. O grande desafio, quando se propõe

entender a realidade do Ensino Médio e as expectativas dos alunos acerca da escola é utilizar diversas fontes, analisá-las, contrapô-las e tentar extrair disso algumas considerações mais relevantes para a compreensão da realidade. Portanto, nesta pesquisa foram utilizadas diversas fontes de pesquisa tais como legislação e documentos legais que regulamentam o funcionamento do Ensino Médio, dados estatísticos, estudos anteriores sobre o tema, o Plano de Gestão da escola pesquisada, observação *in loco*, questionário e entrevista semiestruturada com os alunos do Ensino Médio.

Como mencionado no primeiro capítulo, para Sposito (2009) os estudos sobre juventude e sua realidade demandam um amplo aporte teórico-metodológico e podem se tornar mais consistentes quando se articulam com as diferentes áreas das ciências sociais, visando contemplar a complexidade dessa categoria social.

De acordo com Nosella e Buffa (2010) no estudo com instituições escolares a diversificação das fontes tem se mostrado um recurso muito rico, mas é preciso refletir sobre como compreender a realidade universal a partir da abordagem do individual. Os autores ressaltam a importância de relacionar as particularidades da escola com a totalidade social:

(...) assim como uma determinada sociedade foi condição para a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar, esta é condição de existência daquela, porque lhe molda suas relações de produção, sem esquecer, porém, que, na produção da escola, a sociedade opera de forma conflituosa, pois suas opostas classes sociais lutam, em opostos campos, em favor de escolas que atendam aos seus próprios interesses (NOSELLA e BUFFA, 2010, p. 80).

É com esse entendimento que neste trabalho busca-se relacionar a realidade da escola estudada com a sociedade, contrapondo a realidade particular com a realidade social mais ampla. Por isso, é que foi feito um levantamento anterior, de fontes que oferecem informações quantitativas e bibliográficas.

Neste capítulo, será feita a análise dos dados empíricos da escola e, posteriormente, buscar-se-á fazer o movimento entre os dados apreendidos neste contexto pontual e a totalidade social com o intuito de verificar quais as possibilidades e limites postos entre a realidade da escola e as expectativas juvenis, ao menos no contexto particular de uma escola. Será que a escola está mesmo perdendo sua legitimidade enquanto espaço educativo? As hipóteses inicialmente

aventadas são de que a escola está atuando principalmente como espaço de socialização e instituição de certificação e que os jovens estão buscando referências educativas em outros espaços. Portanto, verificaremos as percepções dos estudantes sobre a realidade do Ensino Médio.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO

A primeira parte da pesquisa de campo constituiu-se do contato pessoal da pesquisadora com direção, coordenação, administração, professores e alunos da escola, seguida da aplicação de um questionário, em seis turmas do Ensino Médio, pela própria pesquisadora. Partindo da análise dos questionários foram também realizadas entrevistas com os alunos do Ensino Médio, com base em critérios específicos. Cada um desses procedimentos será discutido adiante.

Como esta pesquisa tem por tema a formação dos jovens da sociedade contemporânea, mediante a análise da realidade do Ensino Médio e das expectativas dos estudantes, para verificar a nossa hipótese de que estes jovens estão sendo pseudoformados, optamos por iniciar pela leitura dos documentos legais (LDB e DCNEM) e do Plano de Gestão da escola para análise das diretrizes que norteiam as práticas desenvolvidas; seguida da aplicação de um questionário genérico em parcela representativa dos alunos do Ensino Médio para identificar o perfil desses estudantes e para sondar os posicionamentos mais controversos para serem entrevistados; e, por fim, realizamos as entrevistas semiestruturadas para verificar quais as expectativas dos alunos sobre o Ensino Médio.

Pensando na análise da formação dos estudantes do Ensino Médio de determinada escola a partir de seus depoimentos e diante da impossibilidade de entrevistar a totalidade desses estudantes, constatou-se a necessidade de estabelecer alguns critérios para seleção dos estudantes a serem entrevistados.

Chizzotti (2001) afirma que o questionário é um instrumento pertinente quando há a impossibilidade de pesquisar todo o universo de estudo. Meihy (2000)

defende que no trabalho com história oral temática a utilização de outras técnicas é benéfica para nortear a realização das entrevistas.

Considerando tais asserções, considerou-se relevante a aplicação do questionário diante da impossibilidade de entrevistar todo o universo de alunos do Ensino Médio da escola pesquisada e visando contemplar uma parcela representativa desse universo.

Cada pergunta do questionário¹⁰ foi elaborada considerando alguns aspectos levantados por outras pesquisas - que foram lidas durante o levantamento dos estudos sobre o tema – e outros aspectos relevantes para o escopo deste trabalho.

As perguntas 1 a 5 têm a função de fornecer dados quantitativos sobre o perfil socioeconômico dos alunos. As perguntas 6 a 9 se referem à verificação de aspectos, também econômicos de certa forma, mas, sobretudo à inserção social e possibilidades que esses alunos têm de viver experiências formativas em outros espaços. Já as perguntas 10 a 19 versam sobre a visão dos alunos sobre a escola em si e sobre a sociedade. Sendo que a questão 19 é uma questão aberta, na qual é solicitado que o estudante escreva em poucas linhas o que ele acha de sua escola e como ele gostaria que ela fosse.

Souza (2003) indica que a escola tem sido valorizada pelos alunos não pelo aspecto educativo, mas pela possibilidade de socialização juvenil. Por isso, foram formuladas as questões 11 e 12, a fim de verificar qual o espaço em que os alunos preferem permanecer e o que julgam mais importante no cotidiano escolar. Desse modo, pretendeu-se verificar quais as percepções dos alunos sobre o conhecimento, as práticas escolares e a função da escola.

Giovinazzo Jr. (2003) pontua que os alunos têm consciência dos problemas da escola e da sociedade, mas não vislumbram possibilidades de superação desses problemas e também que alguns posicionamentos denotam que as respostas dos alunos correspondem aos clichês disseminados pela indústria cultural. As perguntas 13 a 19 têm o propósito de verificar as percepções dos alunos sobre a realidade

¹⁰. O questionário está disponível no apêndice.

escolar e social, sobre a clareza de ideias dos estudantes sobre esses temas. A partir das respostas dissertativas dos estudantes, foram definidos três possíveis jovens para ouvir. Foram selecionados estudantes que deram respostas diferentes. Tentamos selecionar respostas associadas a três características diferentes: conformação, adaptação e contestação.

Pareceu pertinente, então aplicar um questionário em 15% dos estudantes do Ensino Médio do total de 1.261, com vistas a obter algumas informações gerais sobre o perfil desses alunos e sobre as peculiaridades da visão de mundo que apresentam.

Segundo Chizzotti (2001) o questionário é um conjunto de questões pré-elaboradas, organizadas sistematicamente e sequencialmente em itens relacionados ao problema investigado. Requer que o pesquisador tenha clareza das informações buscadas, do objetivo da pesquisa, de cada uma das questões e de como pretende verificar suas hipóteses, mediante o questionário.

O questionário foi planejado com foco nos aspectos essenciais da pesquisa: clareza de ideias e capacidade de argumentação, importância atribuída à escola e às suas práticas e experiências formativas. Os itens relacionados ao perfil socioeconômico visam iluminar a determinação desses aspectos nas respostas dadas pelos alunos.

Durante sua elaboração, foram adotados alguns outros critérios metodológicos: desenvolvimento de uma estrutura lógica, progressiva, partindo do mais simples para o mais complexo; preocupação com a precisão e articulação coerente das perguntas para que fosse apresentada uma questão por vez e para que as questões atuassem como filtros, evitando derivações e agrupando-as de modo que compusessem um todo lógico e ordenado. Foi ainda alvo de preocupação a linguagem empregada, optando-se por palavras simples, usuais, precisas e facilmente inteligíveis. Todos estes critérios metodológicos visaram à clareza das questões, com o propósito de evitar ambiguidades, dúvidas, incompreensões ou recusas e de produzir respostas claras e objetivas.

O questionário também foi avaliado pela orientadora e respondido por presumíveis respondentes antes de ser aplicado, para que fossem identificados

possíveis problemas que pudessem prejudicar a eficácia do instrumento. A aplicação do questionário visou, como explicado anteriormente, o norteamento das entrevistas.

Segundo Meihy (2000) com vistas ao alcance histórico, a história oral se aproxima mais da micro história que das explicações macro, pois consiste no recolhimento de depoimentos visando à apreensão de informações não disponíveis em documentos escritos. Nesse sentido, a história oral tem uma dimensão política, à medida que permite outras interpretações de situações estabelecidas, a partir de versões contrapostas à versão oficial dos fatos.

De acordo com Meihy (2000, p. 67) a história oral pode ser desenvolvida em diferentes modalidades: história de vida, que tem como foco a vida do colaborador; história oral temática, que visa obter informações sobre uma temática específica; e tradição oral, que, como o próprio nome denota, visa o resgate das tradições ou cultura oral.

Considerando que esta pesquisa investiga uma temática específica, optou-se pela história oral temática que se baseia na análise de um tema específico, previamente estabelecido e “(...) se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido (...)” (MEIHY, 2000, p. 67), além de, quase sempre, equiparar a utilização de fontes orais e de fontes escritas, por isso, geralmente é utilizada como técnica, visando esclarecer possíveis dúvidas. Portanto, quanto mais informações prévias o entrevistador tiver, mais interessante e profundo poderá ser seu diálogo com os seus interlocutores.

Meihy (2000) afirma que a história oral temática busca especificidades que se perdem em meio às generalizações e tem por objetivo buscar a verdade ou versão de alguém sobre determinado tema, com o qual é diretamente envolvido. E como a verdade é um fator externo, o entrevistador pode apresentar opiniões contrárias às do narrador para elucidar sua versão.

Será possível analisar a formação cultural, para além do caráter utilitário, como questão cultural que se desenvolve na relação escola-sociedade, vislumbrando uma formação reflexiva e crítica que promova uma consciência autônoma e emancipada? Esta indagação delineou o propósito de buscar compreender o processo de formação a partir da análise dos depoimentos de

estudantes do Ensino Médio, na modalidade de história oral temática, a fim de investigar a relação entre a juventude e a escola, entre a escola e a sociedade para verificar como vem ocorrendo a formação da juventude contemporânea.

De acordo com Roggero (2007, p. 66) a história oral possibilita a compreensão mais aprofundada de determinados aspectos da constituição da consciência, considerando as contradições sociais e a alienação, sedimentadas na cultura pela interação de diversos fatores dentre os quais está a constituição da formação. Logo, as narrativas contribuem para o desvelamento da subjetividade.

Para a autora, nessa vertente, é possível compreender como vem ocorrendo a formação da juventude contemporânea a partir das narrativas dos estudantes do Ensino Médio, porque seus depoimentos revelam fragmentos de sua identidade, que é socialmente construída, bem como das contradições sociais e da alienação cultural imposta. A narrativa é autorreflexiva, pois ao falar sobre sua formação o indivíduo reflete sobre ela e pode tornar sua consciência mais autônoma.

Nesse mesmo sentido, Giovinazzo Jr. (2003) defende que o simples fato de ouvir os jovens não constitui um ato de formação, entendida como processo de tomada de consciência. Mas uma entrevista cujos pontos de discussão são sistemática e previamente definidos e em que o entrevistador coloca questões paradoxais para o entrevistado, pode sim ser formativa, pois permite o conflito, a reflexão e também a conscientização.

Partindo desses pressupostos, que apontam que o entrevistador tem papel fundamental na condução da entrevista, surgiram algumas inquietações: Que postura deveria ser adotada, enquanto entrevistadora, para que os estudantes se sentissem confortáveis para falar de forma aberta e crítica sobre sua formação? Como extrair das narrativas elementos que constituíssem categorias empíricas relevantes? Daí surgiu uma profunda preocupação com a metodologia da pesquisa empírica.

Após definir possíveis narradores, com base nas informações contidas no questionário, estes foram convidados a narrar sua visão sobre a escola e sobre as expectativas que nutrem em relação a ela. Foram fornecidas algumas informações gerais sobre a pesquisa, que investiga a formação da juventude contemporânea

mediante a escolarização de nível médio, em sua realidade e quanto às expectativas juvenis.

As entrevistas versaram sobre temas definidos, também a partir do questionário, e que se referem ao processo de formação, como processo social, que se desenvolve na relação do indivíduo com a escola e com a sociedade.

Esta pesquisa tem por pressuposto que a especificidade individual pode ser apreendida a partir da história oral. Mas aí surge uma dúvida: como perceber se a narrativa individual se fundamenta em ideias relativamente autônomas ou se é socialmente determinada? A utilização de técnicas subjetivas de pesquisa requer um referencial teórico-metodológico consistente. Com esse intuito, os depoimentos dos estudantes são analisados à luz da hermenêutica de profundidade, proposta por Thompson (1995).

Segundo Thompson (1995) os objetos da investigação social constituem um território pré-interpretado, pois a realidade sócio-histórica não é um campo-objeto passivo, mas um campo-sujeito construído por sujeitos que agem e reagem, que buscam compreender a si mesmos, aos outros e ao ambiente que os rodeiam. O autor situa a realidade sócio-histórica como um campo-sujeito-objeto, no qual os sujeitos que o constituem, inclusive o pesquisador, podem compreender e interpretar. Neste sentido, o autor considera que todo objeto de análise é simbolicamente construído em determinada conjuntura sócio histórica e carente de interpretação, pois os seres humanos que compõem o mundo social são sujeitos históricos e não apenas espectadores ou observadores.

Thompson (1995 p. 358) argumenta que há uma tendência de tratar os fenômenos sociais e as formas simbólicas, particularmente, como objetos naturais, cuja análise pode ser formal, estatística e objetiva. O autor enfatiza que esses tipos de análise podem ser adequados e até mesmo necessários na análise social e das formas simbólicas, mas que nesses casos, tal análise constitui um enfoque parcial, porque os fenômenos sociais são construções simbólicas significativas, que ainda que possam ser minuciosamente analisadas por métodos objetivos ou formais, indubitavelmente apresentam particularidades qualitativas distintas de compreensão e interpretação, que fogem à análise formal e objetiva. Metodologicamente, a análise

objetiva e os processos de compreensão e interpretação devem se complementar, devem constituir dimensões distintas do estudo de um mesmo objeto.

Partindo do pressuposto de não promover dicotomia entre análises objetivas e processos interpretativos, Thompson (1995) propõe a hermenêutica de profundidade como marco referencial metodológico para análise das formas simbólicas:

Este referencial coloca em evidência o fato de que o objeto de análise é uma construção simbólica significativa, que exige uma interpretação. Por isso, devemos conceder um papel central ao processo de interpretação, pois somente desse modo poderemos fazer justiça ao caráter distintivo do campo-sujeito. Mas as formas simbólicas estão bem inseridas em contextos sociais e históricos de diferentes tipos; e sendo construções simbólicas significativas, elas estão estruturadas internamente de várias maneiras. (Thompson, 1995, p. 355-6)

Nesse sentido, optou-se pela hermenêutica de profundidade como referencial metodológico para análise das entrevistas realizadas, pois objetiva-se, por meio dos depoimentos dos estudantes do Ensino Médio, compreender como vem ocorrendo a formação da juventude contemporânea mediante a educação escolar, em sua realidade e expectativas juvenis.

Conforme a hermenêutica de profundidade, proposta por Thompson (1995), a análise das formas simbólicas deve ser realizada em três etapas:

- Análise sócio histórica: constitui a análise da conjuntura sócio histórica em que as formas simbólicas ocorrem;
- Análise formal ou discursiva: consiste na análise da estrutura do discurso, verificando os elementos que são recorrentes, regulares, repetitivos, ou seja, os elementos que indicam traços estruturais;
- Interpretação/reinterpretação: esta etapa sucede as etapas anteriores e procede por síntese, buscando construir possíveis significados, explicações interpretativas do fato representado ou narrado.

Thompson (1995) ressalta que o processo de interpretação/reinterpretação não deve prescindir os demais patamares da hermenêutica de profundidade, porque consiste na reinterpretação de um mundo pré-interpretado. O autor ressalta o

potencial crítico da interpretação, destacando que o processo de interpretação envolve riscos, conflitos e deve ser aberto à discussão.

As entrevistas não foram analisadas mediante juízos de valor, mas como expressão da subjetividade do indivíduo, que é socialmente negado, mas também socialmente constituído, conforme o referencial teórico crítico que apoia esta pesquisa. Assim, os depoimentos foram tomados como expressão da presente realidade social e analisados teoricamente à luz do conceito de formação desenvolvido pela Teoria Crítica da Sociedade.

As estatísticas educacionais, os diversos relatórios, bem como as políticas sobre o Ensino Médio foram objetos de análise no primeiro capítulo, cujo teor é predominantemente descritivo e visa identificar os aspectos objetivos sobre a realidade do Ensino Médio paulistano. No segundo capítulo, foi trilhado o percurso teórico sobre o conceito de formação e sobre alguns fatores determinantes sobre ela, como a cultura e sua legitimação por meio das práticas escolares.

Esta pesquisa não propõe uma análise do indivíduo, mas uma análise social da formação a que indivíduos jovens estão sendo submetidos nesta segunda década do século XXI. E, a fim de compreender de forma mais crítica a formação, é que se optou pela investigação junto aos estudantes, através do questionário e das entrevistas, pela necessidade de obter informações não constantes dos relatórios elaborados por instituições, empresas e órgãos públicos nem das estatísticas oficiais. Nesse sentido, a partir de agora todas as informações obtidas nas fases descritiva, conceitual e empírica serão confrontadas e analisadas.

2. A ESCOLA E SUA REALIDADE

2.1 Caracterização da região em que está situada a escola

O bairro em que está localizada a escola é oriundo de um aldeamento indígena constituído no século XVI por índios expulsos da região central de São Paulo. Ainda no século XVI o bairro tornou-se alvo de disputa pela cobiça dos colonizadores e os índios se tornaram mão-de-obra escrava. Aliados à alguns padres jesuítas que moravam na região desde 1562, os índios fizeram uma tentativa de resistência por meio da petição enviada à Câmara Paulista da Vila de São Paulo de Piratininga, na qual solicitavam que as terras da região fossem doadas aos jesuítas, o que possibilitaria certa autonomia. Mas a solicitação foi negada e aos índios restou trabalhar para os colonos nas Entradas, Bandeiras ou em suas casas e fazendas. Esta contextualização permite perceber que a região se configurou, desde o início, pautada na lógica da exploração.

O bairro é banhado pelo Rio Tietê e até o século XVIII, funcionou com ponto de parada dos viajantes rumo ao interior e também participou da evolução socioeconômica de São Paulo, fornecendo mão-de-obra remanescente. Porém a distância do centro da cidade e a falta de meios de transportes inviabilizavam o processo. Dessa época até o século XIX, a região passou por um período de estagnação. As grandes lavouras de outrora se tornaram roças de subsistência e a atividade econômica passou a ser o abate bovino.

Durante o século XIX, o governo paulista criou duas classes de ensino, uma feminina outra masculina, mas tal medida não surtiu efeito progressivo para a região. Mesmo servindo como caminho para as cidades vale-paraibanas e para o Rio de Janeiro e como ponto de parada para os viajantes, o progresso demoraria muito para chegar à região. A comunidade floresceu em torno da antiga capela construída pelos índios e padecia sob o descaso das autoridades.

Somente a partir de 1930, ocorreu a instalação da primeira linha de ônibus e da estação ferroviária. Em 1935, foi instalada a primeira indústria – Nitro Química Brasileira -, esta era de grande porte e, demandando maciça mão-de-obra, começou a delinear as configurações do bairro. Partiam dois homens, funcionários dessa empresa com um caminhão, rumo a Minas Gerais e ao Nordeste, e traziam dessas regiões muitos trabalhadores, com a promessa de melhores condições de vida. Mas as condições concretas de transporte, moradia e alimentação eram precaríssimas.

Com o aumento populacional, o advento da indústria, a falta de investimentos e estrutura, se agravavam cada vez mais as precárias situações de vida dos moradores. Havia apenas um trem e um ônibus a cada duas horas, o que era insuficiente para atender as necessidades de quem precisava se locomover para o centro de São Paulo, fosse para trabalhar ou para buscar algum serviço público – o que era praticamente inexistente na região. Seguindo o padrão paulistano de expansão demográfica e urbana, às vésperas da segunda guerra mundial ocorreu na região o fenômeno das vilas, os grandes loteamentos foram subdivididos dando origem aos atuais parques, jardins e vilas. As necessidades do bairro só aumentavam.

Por causa da má distribuição de recursos públicos do Município de São Paulo e diante de um avanço populacional intenso, o que aumentava as carências do bairro, eclodiram diversos movimentos sociais, entre os quais a primeira Sociedade de Amigos do Bairro, que lutou pela aquisição de bens públicos e conseguiu, entre outras coisas, a criação do primeiro Grupo Escolar da região.

Atualmente, o bairro ainda permanece carente de muitos bens e serviços públicos. Segundo dados do site www.nossasaopaulo.org.br, em 2009¹¹ o bairro tinha 292.853 habitantes, dos quais 25.335, ou seja, 8,7% estavam na faixa etária de 15 a 19 anos. Levando em conta que no mesmo site há a informação de que no bairro em 2005¹² os alunos do Ensino Médio apresentavam defasagem idade-série média de dois anos e, considerando também que de acordo com as determinações

¹¹ As informações mais atualizadas sobre a população do bairro disponíveis no site são referentes ao ano de 2009.

¹² Com relação ao Ensino Médio no bairro as informações mais atualizadas disponíveis no site são referentes ao ano de 2005.

legais, o Ensino Médio é destinado aos educandos entre 15 e 17 anos, pode-se considerar que, em 2009, 8,7% da população local eram possíveis estudantes do Ensino Médio. Mas em condições será que ocorre o processo de escolarização desses jovens, moradores de uma região tradicionalmente tratada com descaso pelas autoridades públicas?

Segundo informações do site www.nossasaopaulo.org.br, em 2009, não havia no bairro centros culturais, espaços, pontos ou casas de cultura, nem cinemas, museus, salas de shows e concertos, tampouco teatros e unidades ou equipamentos públicos de esporte. Ou seja, os moradores não dispõem da possibilidade de participar de atividades de esporte, lazer e cultura nessa região.

O site www.nossasaopaulo.org.br traz ainda informações específicas sobre a realidade do Ensino Médio público do bairro, em 2005, em contraposição aos dados referentes ao município de São Paulo. No bairro, o índice de evasão no Ensino Médio público foi de 9,7% e no município 7%; 36,4% dos estudantes do Ensino Médio do bairro apresentavam defasagem idade-série contra 31,7% do município; 18% dos estudantes do bairro foram reprovados contra 17% do total de estudantes reprovados na rede pública de Ensino Médio da cidade de São Paulo. Analisando esses dados é possível perceber que a situação educacional dos jovens estudantes do Ensino Médio desse bairro é pior que a média municipal.

2.2 Caracterização da escola

A escola possui sala de vídeo, sala de leitura, sala de informática, refeitório, cantina, pátio, uma quadra coberta e 18 salas de aula. Ainda que as instalações sejam antigas e necessitem de reforma, a estrutura física da escola é boa quando comparada às demais escolas da região. As salas de aula são bem iluminadas e arejadas, não há exposição dos alunos ao sol nem à chuva nas dependências da escola e, recentemente, a escola passou por uma adaptação, para que se tornasse acessível aos portadores de deficiências, que incluiu a instalação de elevador, porém o mesmo não funciona. Alguns materiais estão bastante deteriorados e necessitando ser substituídos como as mesas, cadeiras e materiais esportivos.

A escola oferece Ensino Fundamental e Médio Regular e atende alunos de toda a redondeza. Segundo o Plano de Gestão da Escola no Ensino Fundamental os alunos não apresentam defasagem idade-série, pois esta demanda é adequadamente atendida pela Educação de Jovens e Adultos da rede municipal. Já com relação ao Ensino Médio, a oferta de Educação de Jovens e Adultos na região é deficiente e há alguns alunos ingressantes com mais de 15 anos.

Na escola em questão há 1.261 alunos matriculados no Ensino Médio, distribuídos em doze turmas de 1º ano, nove turmas de 2º ano e dez turmas de 3º ano. E há turmas de todas as séries do Ensino Médio tanto no período da manhã, quanto no período da noite. Essa oferta visa atender as necessidades da comunidade, na qual há pais e alunos que preferem o estudo diurno e também alunos que só têm disponibilidade para estudar no período da noite.

A escola possui um Plano de Gestão anualmente atualizado. Ele contém identificação e caracterização da escola, o calendário escolar, o quadro de docentes, a descrição das rotinas administrativa e pedagógica, a aplicação dos recursos financeiros, todos os projetos a serem desenvolvidos na escola, os relatórios de acompanhamento e avaliação de desempenho dos alunos e os planos de curso com todos os componentes curriculares de todas as séries, resta verificar como ocorre sua efetivação no cotidiano escolar.

A escola professa como suas finalidades e objetivos gerais, segundo os Anexos do plano de Gestão (2010, p. 6):

- Compreensão dos direitos e deveres da pessoa, do cidadão, da família e do Estado;
- Respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- Fortalecimento da unidade e da solidariedade internacional;
- Desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum;
- Preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhe permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- Preservação e expansão do patrimônio cultural;
- Formação do cidadão autônomo crítico e reflexivo perante suas ações na sociedade;
- Condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça.

Estas finalidades e objetivos são, salvo a inclusão ou exclusão de alguma palavra, a transposição das finalidades atribuídas pela Constituição do Estado de São Paulo à educação no seu artigo 237. Para o Ensino Médio especificamente, segundo os Anexos do Plano de Gestão (2010, p. 8) a escola define como seus objetivos:

- Despertar a autonomia do aluno, possibilitando-lhe uma visão crítica reflexiva perante suas ações sobre o meio;
- Encaminhar os alunos à pesquisa, análise e síntese que lhes possibilitem a contínua adaptação às situações que a vida lhes oferece;
- Encaminhar os alunos à descoberta das diversas possibilidades de escolha em face de situações concretas, para que, na liberdade, façam suas opções à medida que forem descobrindo novos valores;
- Estimular o desenvolvimento progressivo da criatividade dos alunos;
- Levá-los a formar o espírito crítico que venha favorecer o desenvolvimento de atitude de auto-avaliação constante;
- Possibilitar-lhes vivenciar emoções e sentimentos sadios para o equilíbrio afetivo emocional;
- Favorecer o desenvolvimento do espírito de solidariedade cristã.

Para o Ensino Médio, é adotado na escola o regime da progressão parcial em que o aluno que apresenta rendimento insatisfatório em até 3 disciplinas, mesmo depois do reforço e da recuperação, é classificado na série subsequente em regime de dependência. E o aluno que apresenta rendimento insatisfatório em mais de três disciplinas é classificado na mesma série, porém dispensado de cursar as disciplinas concluídas com êxito no ano anterior.

Segundo os Anexos do Plano de Gestão (2010, p. 56), a escola adota como princípio filosófico central a realização do trabalho coletivo voltado aos interesses

reais dos alunos. E como princípio pedagógico central a melhoria da qualidade do ensino oferecido, baseada no comprometimento dos docentes para realizar um trabalho pedagógico inter-relacionado aos processos educativos sociais mais amplos.

Por meio da conversa com a direção, coordenação e administração da escola e das observações *in loco*, foi possível perceber que a escola busca desenvolver um bom trabalho pedagógico com seus alunos, mas há alguns fatores contrários que dificultam o bom andamento do trabalho.

A escola situa-se numa região em que não há museus, bibliotecas, centros culturais nem acervos documentais. O laboratório de informática da escola está desativado, pois todos os computadores foram roubados. Para se locomover da escola até a região central de São Paulo, onde estão localizadas as principais bibliotecas, centros culturais públicos e acervos documentais os alunos levam, de transporte público, pelo menos duas horas.

A partir da observação das conversas entre a direção, a coordenação e os professores durante os intervalos, tem-se a impressão de que há por parte da equipe gestora, vontade de levar a efeito a proposta pedagógica da escola. Mas para alguns professores, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo é uma obrigação e não um momento de reflexão, avaliação e planejamento. Esses profissionais, são aqueles que, muitas vezes cultivam uma prática docente em desacordo com a proposta pedagógica da escola, por exemplo, não cumprindo a grade curricular prevista ou não participando ou ainda participando de má vontade dos projetos desenvolvidos.

A realidade da escola parece ser considerada na tomada de decisões e a relação da escola com a comunidade escolar, de modo geral, parece ser democrática, embora a participação estudantil já tenha sido mais intensa, com a existência do grêmio estudantil e da rádio comunitária dos alunos. Um exemplo dessa boa relação entre a escola e a comunidade foi o retorno de turmas de Ensino Médio para o período matutino. Durante alguns anos só havia turmas de Ensino Médio no período noturno, mas por reivindicação da comunidade escolar, o Ensino Médio voltou a ser oferecido também no período matutino, conforme informado pela vice-diretora.

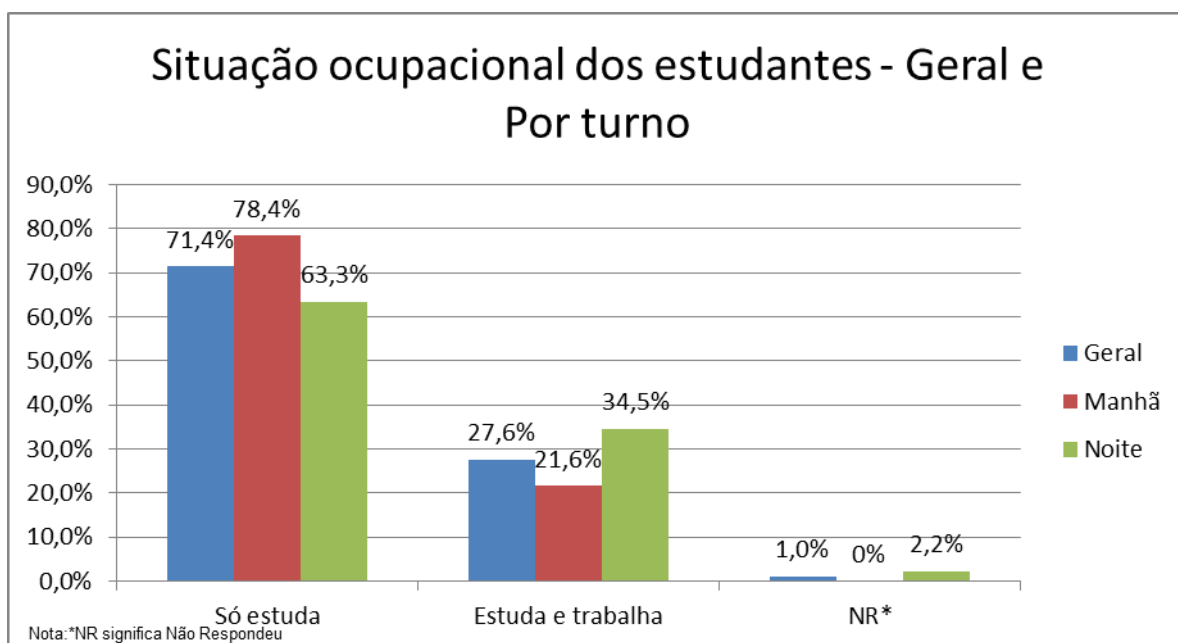
Por meio da observação do cotidiano escolar e do diálogo com alguns professores, funcionários administrativos e alunos, pode-se perceber que há dois perfis de profissionais (funcionários administrativos e professores) na escola: aqueles que se importam com os alunos e procuram desenvolver o melhor trabalho possível, dentro de sua esfera de atuação, buscando alternativas para tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa e estabelecendo relações de respeito e comprometimento com seus alunos e há também aqueles que não se preocupam com a dimensão social do trabalho que desenvolvem.

O perfil profissional que chamaremos aqui de “não comprometidos com o desenvolvimento dos estudantes” pode ser constatado na fala de alguns profissionais que julgam “desnecessário fazer pesquisa com os jovens”, porque consideram que estes “não querem saber de nada mesmo” e que, portanto, “nós educadores não devemos nos preocupar”. Ou ainda, na fala de alguns, que longe de se preocupar com os alunos e seu desenvolvimento, orientam suas práticas pelos critérios para recebimento do bônus que o Governo Estadual paga às escolas que cumprirem determinadas condições. Esses profissionais parecem ser professores cujas tarefas são cumpridas como um *script* e que não ouvem os alunos, tampouco consideram suas expectativas.

3 PERFIL E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES

Após constatar que havia turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, tanto no período matutino, quanto no período noturno, optou-se por aplicar o questionário nas três séries do Ensino Médio, em ambos os períodos, a fim de obter dados mais representativos do universo de pesquisa, 15% foi o percentual atingido com o número de 192 questionários respondidos, comparado ao total de 1.261 alunos do Ensino Médio da escola pesquisada.

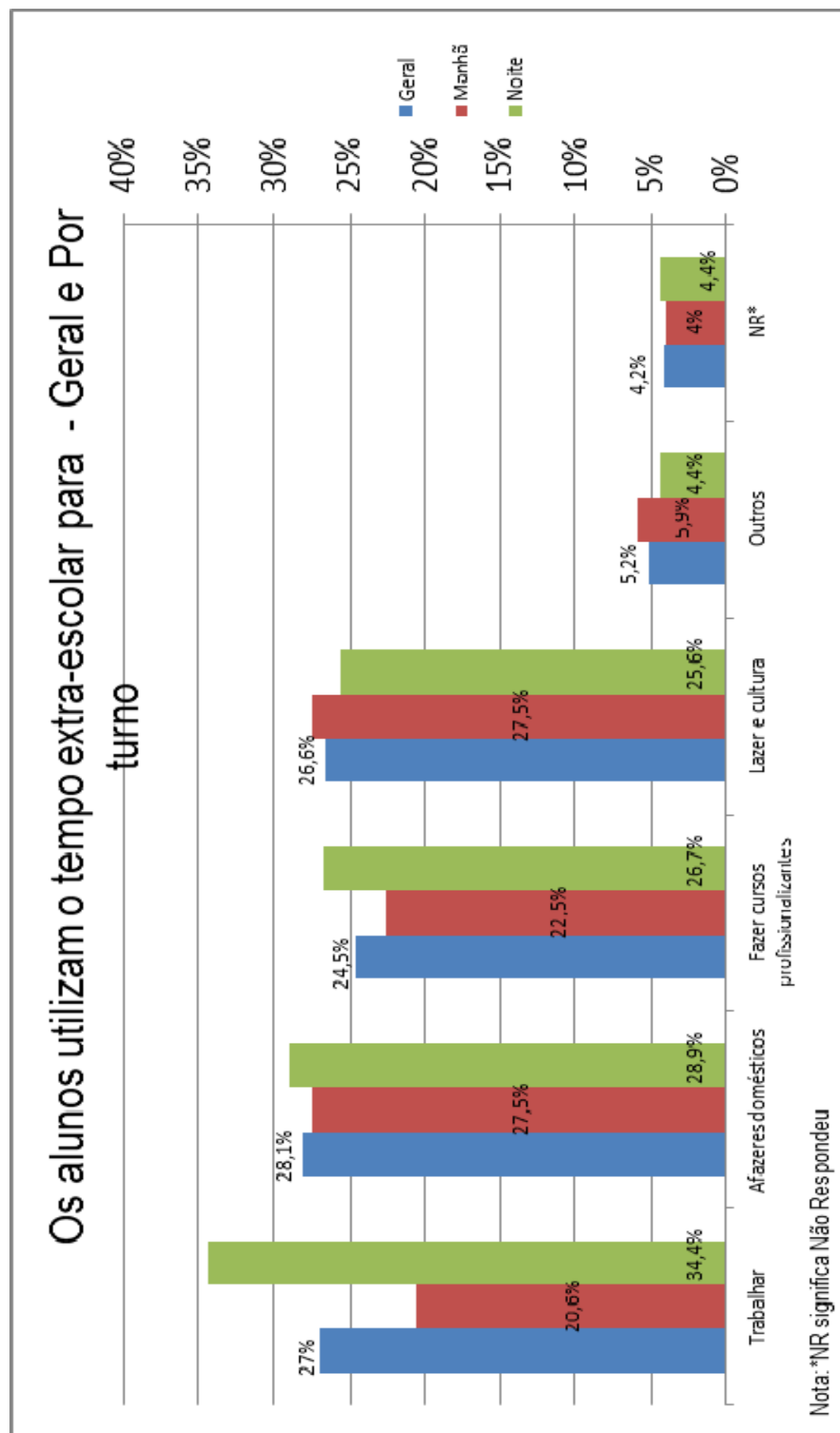
Gráfico 5



Observando o gráfico referente à situação ocupacional dos estudantes, menos de 1/3 dos estudantes respondeu que trabalha e estuda e tanto de modo geral quanto em cada turno, a maior parte dos estudantes só estuda. Esse índice é menor entre os alunos do período noturno, pois esse período é a única opção de horário de estudo para quem trabalha no horário comercial – 8h às 17h.

Considerando, que o ensino noturno foi pensado para os alunos trabalhadores, é interessante observar que quase 2/3 dos estudantes do período noturno apenas estuda.

Gráfico 6



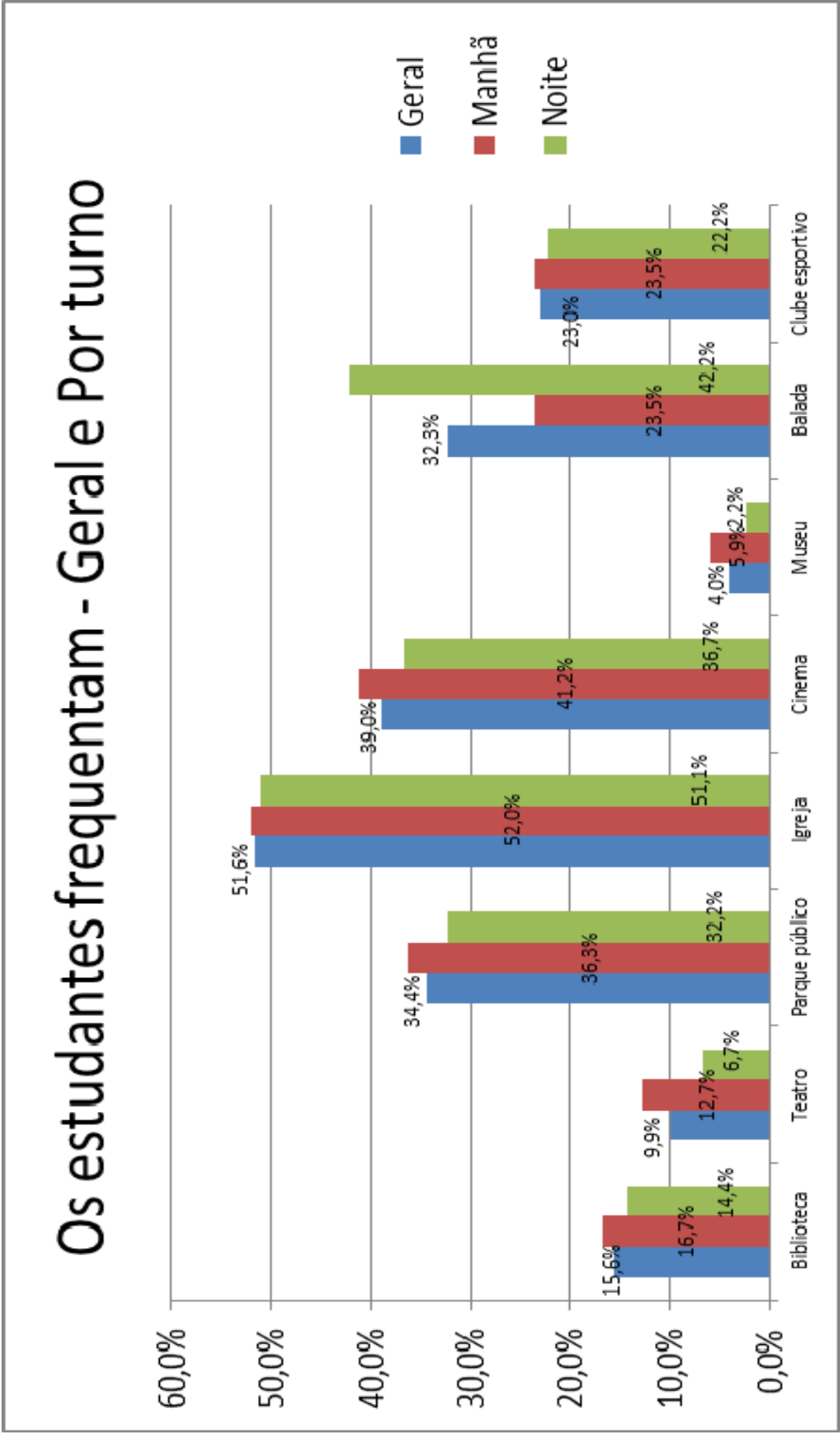
Sobre a forma como os alunos utilizam o tempo extraescolar, o gráfico aponta que 27% dos alunos trabalham, 28,1% realizam afazeres domésticos, 24,5% fazem cursos profissionalizantes, 26,6% realizam atividades ligadas ao lazer e à cultura e 5,2% realizam outras atividades não especificadas.

Tomando as respostas especificadas, parece razoável considerar que, apesar de apenas 27,6% declararem que estudam e trabalham – como pode ser observado no gráfico anterior – mais da metade dos estudantes trabalham porque, considerando que realizar afazer doméstico é uma forma de trabalho, ainda que não remunerado, se somarmos 27% dos alunos que utilizam o tempo extraescolar para trabalhar com 28,1% que realizam afazeres domésticos, obtemos 55,1% de estudantes que trabalham no tempo extraescolar.

Esse dado chama a atenção e nos permite pensar na formação cultural dos jovens em dois aspectos. Primeiro, menos da metade dos estudantes têm a possibilidade ou a vontade de buscar conhecimentos em outros espaços no tempo extraescolar. Pouco mais da metade dos alunos, apenas 51,1% fazem cursos profissionalizantes ou realizam atividades ligadas ao lazer e à cultura. Mais adiante, no gráfico sobre os lugares que os alunos costumam frequentar, discutiremos a natureza dessas atividades de lazer e cultura.

Segundo, na formação cultural desses jovens realizar afazeres domésticos não é trabalhar. Em outras palavras, percebemos que a noção de trabalho que esses jovens têm está atrelada à noção de produzir renda, riqueza. Daí, percebemos a relação que estabelecem entre trabalho, economia e consumo. De algum modo, essa concepção de trabalho é influenciada pela indústria cultural, pois, trabalho valorizado e/ou considerado trabalho é somente aquele que permite ser um consumidor. Esse aspecto será mais profundamente discutido adiante quando forem analisadas as entrevistas realizadas com os alunos acerca da concepção sobre conhecimento teórico e prático.

Gráfico 7

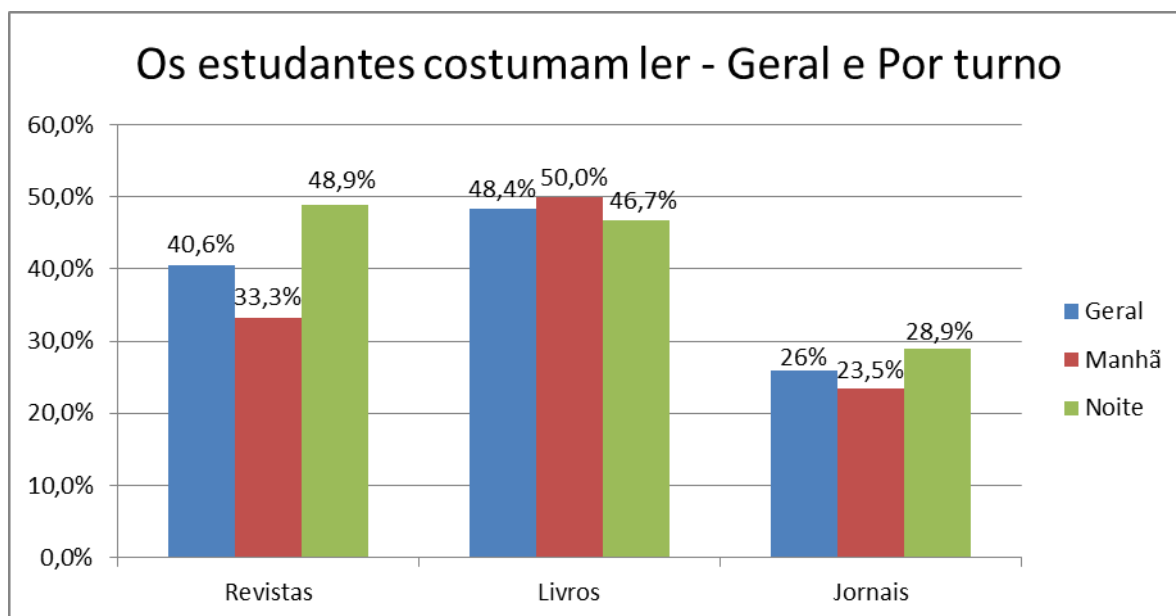


Sobre os lugares que costumam frequentar, 15,6% dos alunos pesquisados frequentam bibliotecas, 9,9% dos alunos frequentam teatros, 34,4% frequentam parques públicos, 51,6% frequentam igrejas, 39% frequentam cinemas, 4% frequentam museus, 32,3% frequentam *baladas* e 23% frequentam clubes esportivos.

Quando consideramos os espaços socialmente considerados como reservados à aquisição de cultura – biblioteca, teatro e museu – percebemos que a frequência é baixa. Tal dado está associado a obstáculos econômicos, sociais e culturais. Primeiro, estes lugares ou são caros ou são localizados bem distante da periferia urbana; depois, culturalmente – segundo a interpretação corrente no discurso midiático - esses espaços não são destinados às camadas populares, mas às camadas médias e altas. Quando consideramos os espaços cuja entrada é gratuita e que estão localizados na região de domicílio dos estudantes, percebemos elevados índices de frequência, é o caso das igrejas e parques públicos. Já quando consideramos os espaços cuja frequência pode ser cara, mas que culturalmente são destinados às camadas populares, percebemos também altos índices de frequência, é o caso do cinema, *balada* e clube esportivo.

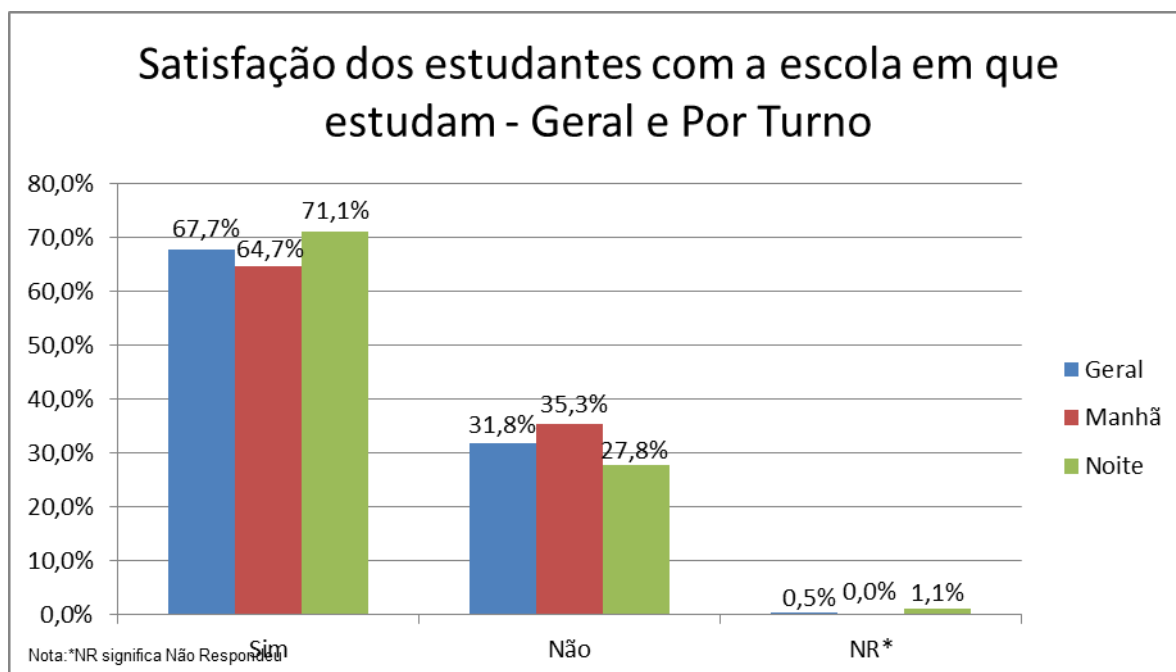
Analisando os espaços frequentados por esses estudantes, podemos considerar que as possibilidades de formação cultural dessa população é socioculturalmente condicionada. Os espaços destinados à “cultura erudita” - cinemas, museus e teatros - são obstaculizados. Já os espaços destinados ao que chamaremos aqui de “apaziguamento das tensões sociais” (DABAT, 2007, p. 108), o acesso é viabilizado. É o caso dos espaços destinados ao entretenimento ou ao apelo religioso - parques públicos, igrejas, cinemas, baladas e clubes esportivos. Daí percebemos a efetiva influência da indústria cultural, que difunde a pseudoformação e visa à manutenção das desigualdades sociais, apaziguando as tensões que possam resultar dessas desigualdades. Ao mesmo tempo em que anestesia as insatisfações da população com o entretenimento e com promessas messiânicas, estimula o consumo e mantém a ordem social vigente.

Gráfico 8



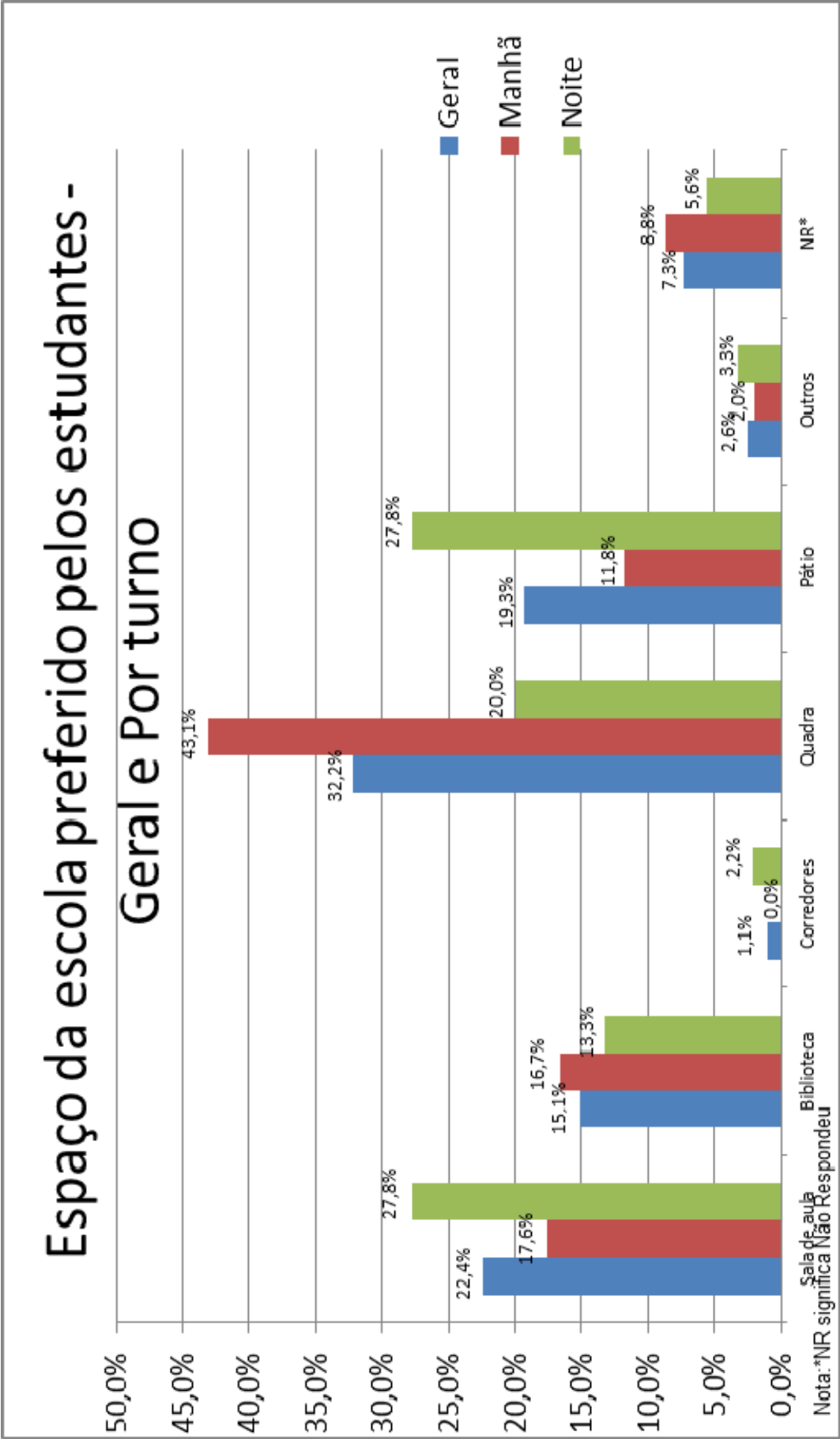
Sobre os hábitos de leitura dos alunos, 40,6% leem revistas, 48,4% leem livros e 26% leem jornais. Como foge ao escopo desse trabalho discutir os conteúdos das revistas, livros e jornais, vamos observar apenas que, ao contrário do que diz o senso comum, os jovens têm sim o hábito de ler, independente do tipo de leitura que realizam.

Gráfico 9



Mais de 2/3 dos alunos estão satisfeitos com a escola, mas tal satisfação não significa que os alunos não percebam que há problemas na escola. As percepções dos alunos sobre a realidade escolar e social será mais profundamente discutida a partir dos próximos gráficos.

Gráfico 10



Com relação ao espaço da escola preferido pelos alunos há certa variação nas respostas. Embora a tendência geral não descaracterize as respostas por período, alguns aspectos merecem ser melhor discutidos. De modo geral, 22,4% dos alunos indicam como espaço da escola preferido a sala de aula, 15,1% indicam a biblioteca, 1,1% indicam os corredores, 32,2% indicam a quadra, 19,3% indicam o pátio, 2,6% indicam outros espaços não especificados e 7,3% não respondeu. Porém, 43,1% dos alunos da manhã apontam como espaço preferido a quadra. Já no período noturno ocorre um empate, 27,8% dos alunos da noite indicam como espaço preferido o pátio e outros 27,8% indicam a sala de aula. As respostas referentes a corredores e outros espaços não ultrapassam 3,3%.

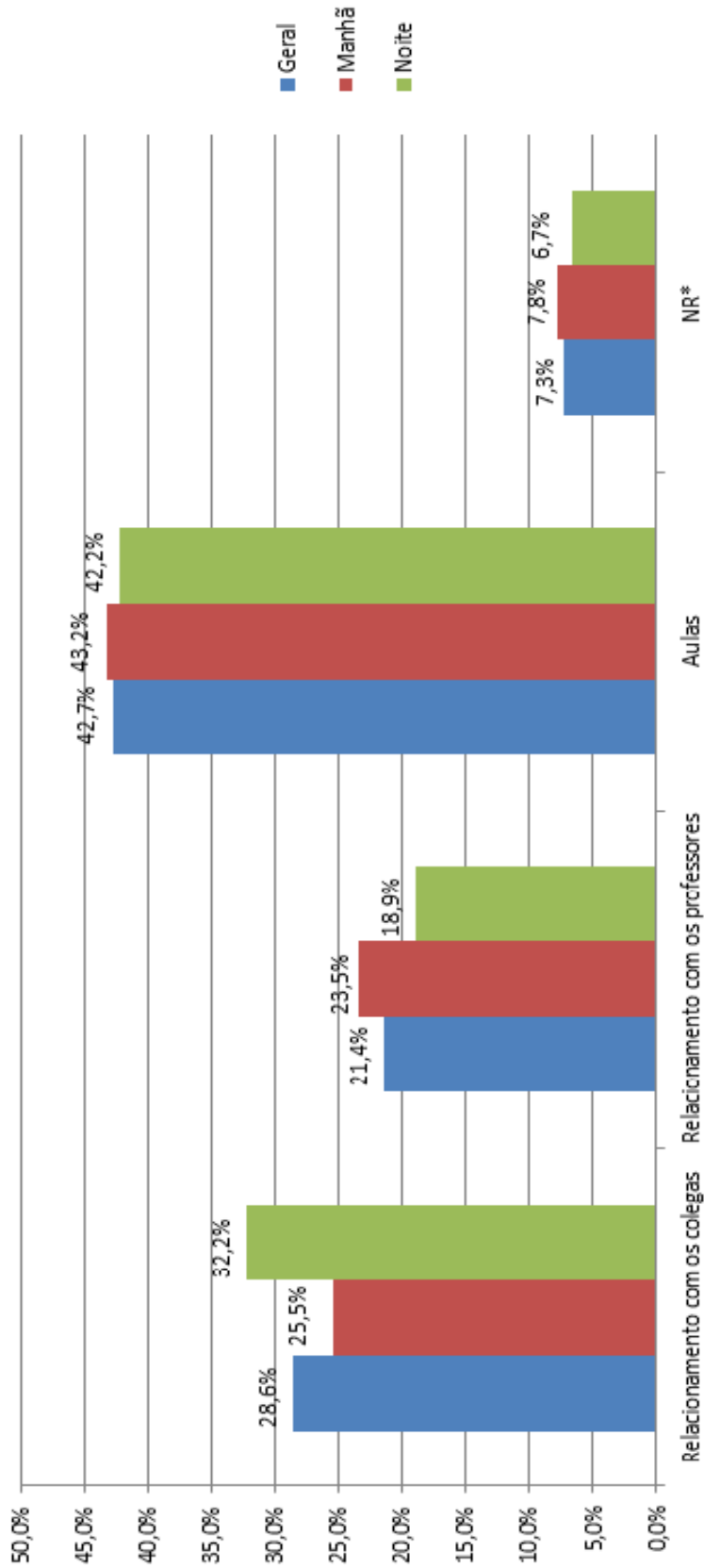
Com relação à variação quadra/pátio, indicados como espaço preferido nos períodos manhã/noite respectivamente, considerando o contexto, não percebemos uma variação do fenômeno, mas a ocorrência do mesmo fenômeno em contextos diferentes. A escola tem uma boa quadra esportiva, coberta, com arquibancada e os alunos do período matutino têm aulas de Educação Física, no mesmo período das demais aulas, enquanto com relação ao período noturno, as aulas de Educação Física ocorrem em horário diferente das demais aulas e também não são obrigatórias, de modo que pouquíssimos alunos do período noturno frequentam as aulas de Educação Física e a quadra. Daí preferirem o pátio.

Durante as aulas de Educação Física ocorrem, principalmente, jogos com bola e enquanto alguns alunos jogam, os demais alunos ficam nas arquibancadas, conversando, ouvindo música etc. Ocorre a socialização entre os alunos enquanto o professor de Educação Física centra sua prática pedagógica nos jogos e nos seus jogadores.

É nesse sentido que não consideramos a variação quadra/pátio como uma variação do mesmo fenômeno, mas a ocorrência do mesmo fenômeno em contextos diferentes. No pátio, o intervalo também é um momento de socialização entre os alunos, pois neste momento não há nenhuma prática instituída pela escola. A predileção dos alunos da manhã pela quadra ocorre porque efetivamente a quadra é um lugar mais acolhedor e confortável. Se durante o período noturno, ocorressem aulas de Educação Física cremos que a predileção dos alunos da noite também seria pela quadra.

Acerca do espaço da escola preferido pelos alunos, a variação significativa é com relação à sala de aula. Enquanto apenas 17,6% dos alunos da manhã indicaram esse espaço como o preferido (ficando em segundo lugar), entre os alunos da noite, 27,8% indicaram a sala de aula como o espaço escolar preferido (deixando-a em primeiro lugar junto com o pátio). Considerando que a maior parte dos alunos trabalhadores estuda à noite – 34,5% no período da noite contra 21,6% no período da manhã – talvez possamos pensar que os alunos que têm uma carga horária menor de aula e que, em tese, trabalham ou procuram emprego e precisam estudar à noite valorizam mais a aula que os alunos da manhã, que têm uma carga horária maior de aula e que, a princípio, não precisam estar engajados no mundo do trabalho.

No cotidiano escolar o que os estudantes consideram mais importante é - Geral e por Turno



Nota: *NR significa Não Respondeu

As perguntas sobre o espaço da escola preferido pelos alunos e sobre o que os alunos consideram mais importante no cotidiano escolar intentavam verificar qual a concepção deles sobre a função da escola e como eles estão encarando a escola.

Sobre o que consideram mais importante no cotidiano escolar os dados gerais refletem as respostas por turno, portanto vamos analisar os índices gerais. 28,6% dos alunos consideram que o mais importante é o relacionamento com os colegas, 21,4% consideram que o mais importante é o relacionamento com os professores, 42,7% que o mais importante são as aulas e 7,3% não respondeu.

Sobre o espaço da escola preferido pelos alunos, a quadra aparece em primeiro lugar com 32,2%, seguido pela sala de aula com 22,4%. Esse dado propõe que os alunos preferem a socialização às aulas. Mas quando verificamos o que os alunos consideram mais importante no cotidiano escolar, percebemos que as aulas aparecem em primeiro lugar com 42,7%, seguidas pelo relacionamento entre os colegas com 28,6% das respostas. Embora os alunos achem mais agradáveis os momentos de socialização que as aulas, os próprios alunos responderam que no cotidiano escolar o mais importante são as aulas. Há uma aparente contradição entre o que mais gostam e o que mais acham necessário, que pode estar associada à contradição entre o papel da escola e sua atuação contemporânea. Essa questão sobre o que a escola deveria fazer e o que efetivamente faz, será analisada mais profundamente, quando tratarmos dos depoimentos dos estudantes, mais adiante.

Buscando compreender a visão dos alunos sobre a realidade escolar relacionada à realidade social, perguntamos para os alunos qual a principal virtude e o principal problema da escola, bem como quem são os responsáveis pelos problemas da escola e quem poderia resolver os problemas apontados. Em seguida, perguntamos qual o principal problema enfrentado pelos jovens na sociedade e se a escola pode contribuir para a resolução dos problemas sociais. Essas perguntas intentavam verificar a possibilidade dos alunos perceberem que a escola está inserida num contexto social e que a realidade escolar está associada à realidade social.

Gráfico 12

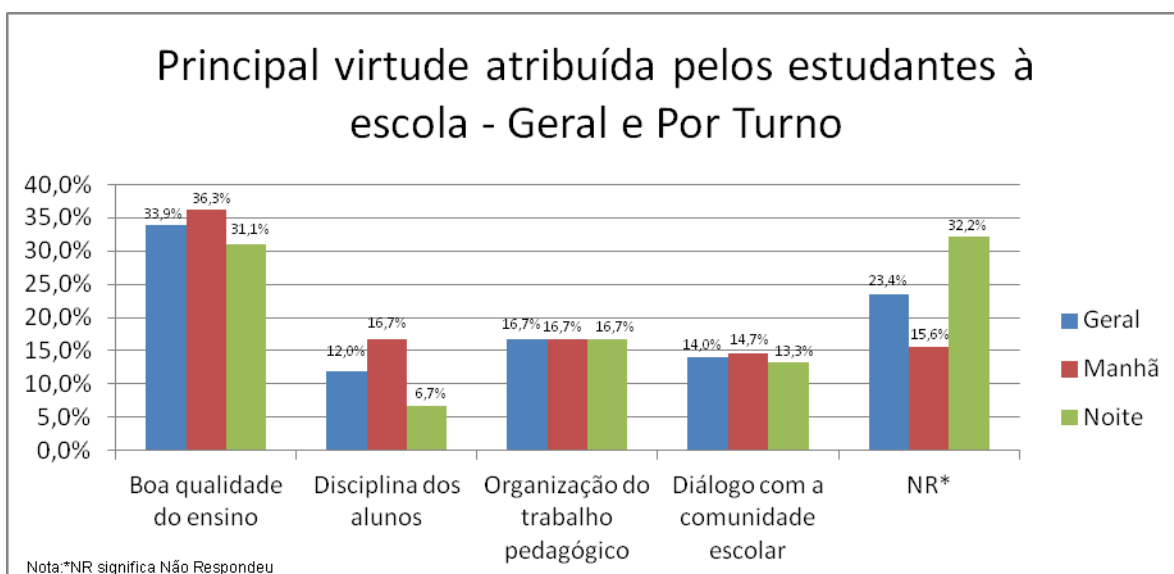


Gráfico 13

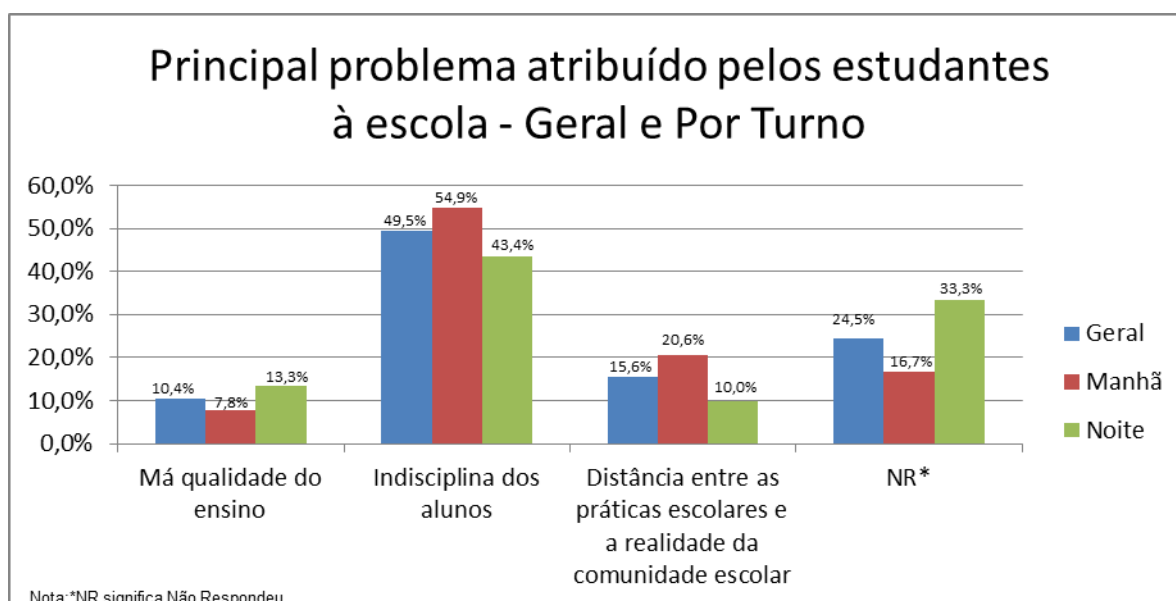
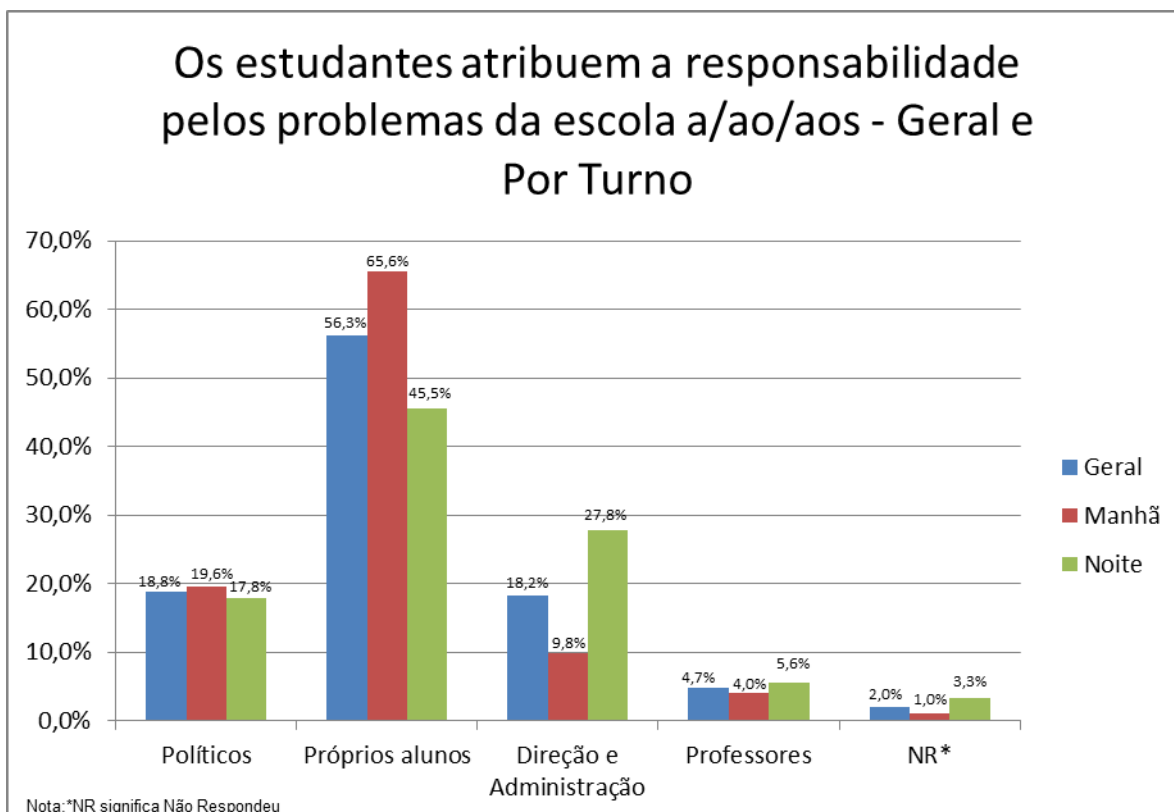
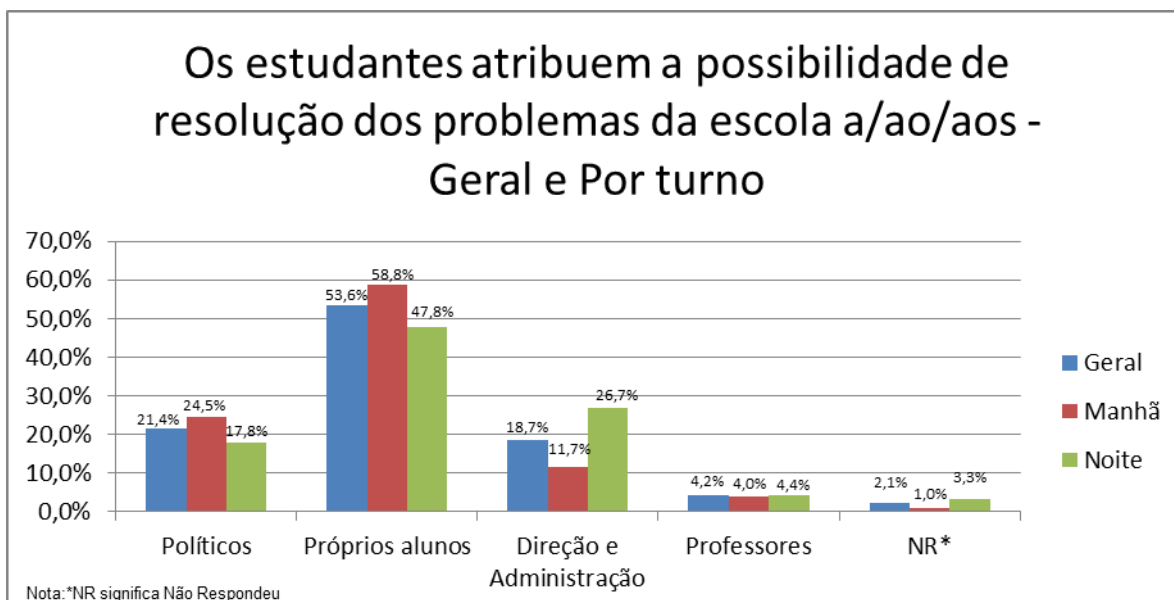


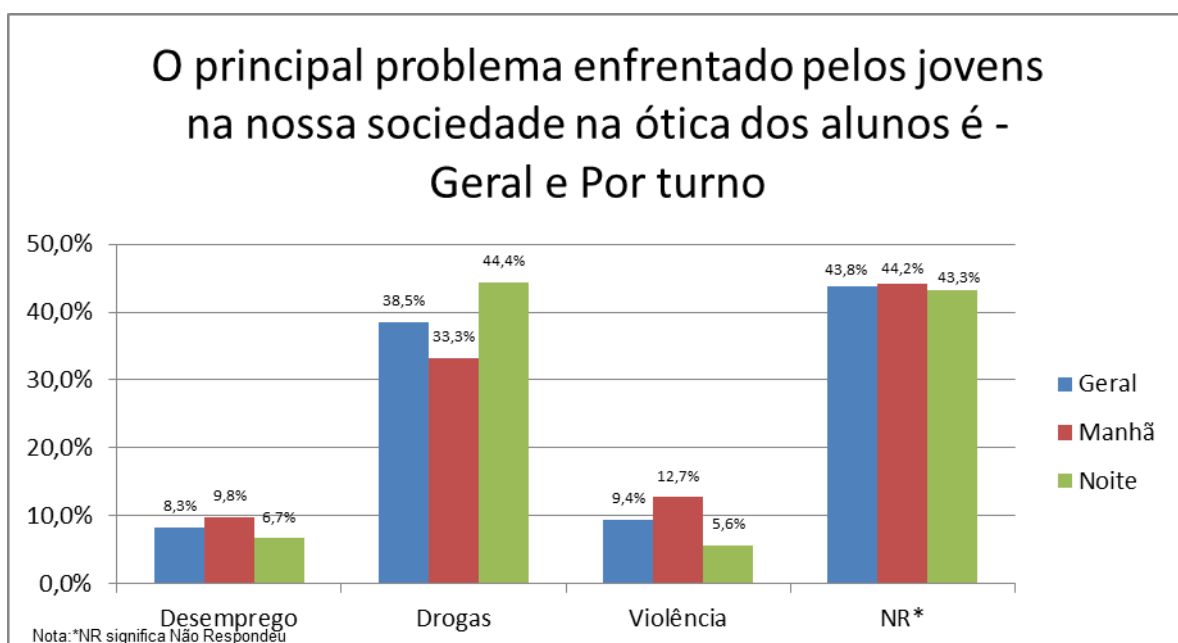
Gráfico 14**Gráfico 15**

Como a principal virtude atribuída pelos alunos à escola foi unanimemente apontada a boa qualidade do ensino. Já o principal problema apontado foi a indisciplina dos alunos. Os alunos responderam que os principais responsáveis

pelos problemas da escola são eles próprios e também atribuem a possibilidade de resolver esses problemas a si mesmos.

Os estudantes consideram o ensino da escola bom, mas consideram a indisciplina dos alunos como um grave problema que prejudica a escola, e que depende deles mesmos para ser sanado. Com relação à realidade escolar as respostas dos alunos foram bastante coerentes.

Gráfico 16



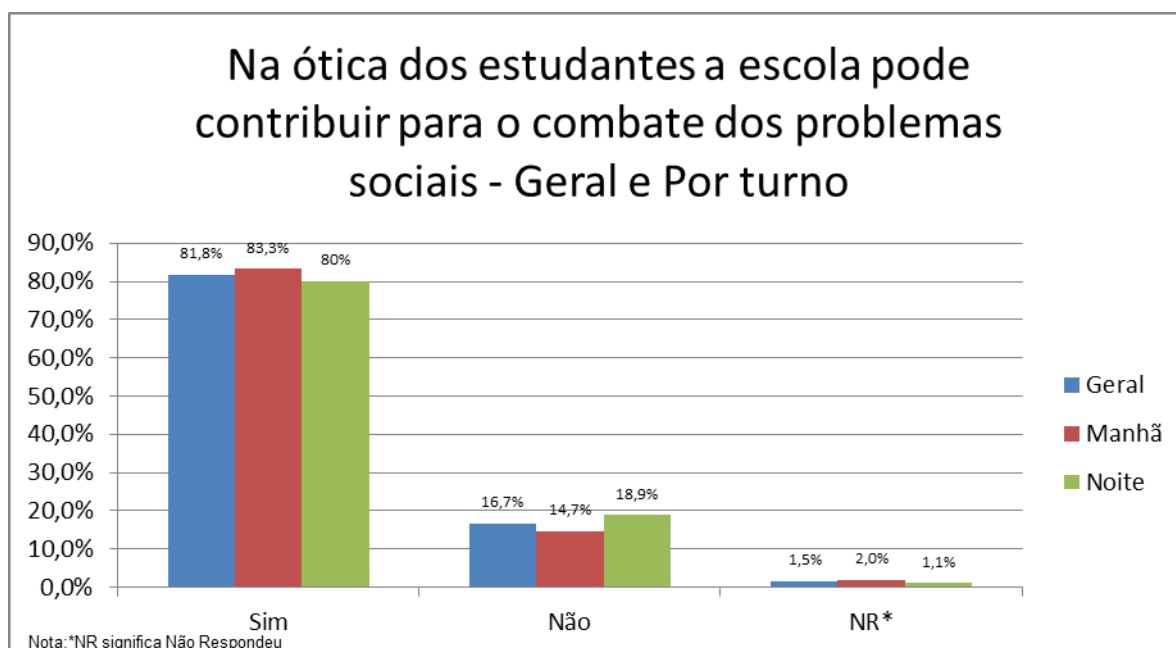
Com relação ao principal problema enfrentado pelos jovens na sociedade, houve um elevado índice de abstenção, 43,8% dos alunos não responderam. E entre as respostas dadas, as drogas foram apontadas como o principal problema enfrentado pelos jovens na sociedade com 38,5% das respostas. Em segundo lugar aparece a violência com 9,4% das respostas, seguido do desemprego que aparece em terceiro lugar, com 8,3% das respostas.

Enquanto as Políticas Públicas de Juventude se concentram principalmente no setor educacional e na qualificação profissional, como pode ser verificado no capítulo I, na visão dos estudantes pesquisados o principal problema social enfrentado pelos jovens refere-se às drogas e não ao desemprego.

Conforme dados apresentados no capítulo I, educação, envolvimento com drogas, violência e desemprego são questões inter-relacionadas e implicam a

reflexão sobre o lugar do jovem na sociedade contemporânea. Se em outras épocas os jovens não tinham visibilidade e atualmente ganham notoriedade, principalmente no âmbito político, importa discutir as condições de inserção e participação social dos jovens.

Gráfico 17



Embora os alunos tenham dificuldade em apontar o principal problema social enfrentado pelos jovens, como é possível perceber no elevado índice de abstenção à pergunta anterior, 81,8% dos alunos acreditam que a escola pode contribuir para o combate dos problemas sociais.

Os alunos pesquisados acham a qualidade do ensino da escola em que estudam boa, mas reconhecem que a escola tem problemas e que o principal deles é a própria indisciplina. Percebem que a resolução desse problema depende de si próprios e apesar de terem dificuldade de apontar o principal problema social enfrentado por eles, pensam que a escola pode contribuir para o combate dos problemas sociais.

Parece que os alunos conseguem perceber com certa clareza a realidade escolar. Partindo para a análise das entrevistas com três estudantes do Ensino Médio, vamos discutir o posicionamento dos alunos frente à realidade escolar e social.

3.1. Dialogando com os estudantes

Esta pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Ensino Médio da periferia urbana paulista. Buscando compreender qual o papel que a escola está exercendo na vida dos jovens e quais suas expectativas com relação à escola foram entrevistados três alunos do Ensino Médio - um do primeiro ano, um do segundo ano e uma do terceiro ano. As narrativas são interpretadas a partir da hermenêutica de profundidade (THOMPSON, 1995) e as categorias emergentes desses discursos são analisadas com o referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade, à luz dos conceitos de formação e pseudoformação, desenvolvidos por Adorno (2010 e 1971, respectivamente), do conceito de indústria cultural e crítica ao predomínio da razão instrumental, desenvolvido por Adorno e Horkheimer (1985).

Para facilitar o contato com as narrativas, vamos identificar os estudantes: Rafael Oliveira Santos é o estudante do primeiro ano; Raphael Oliveira dos Santos é o estudante do segundo ano; e Gisela Arantes do Nascimento é a estudante do terceiro ano. A primeira pergunta realizada foi: Por que você estuda? Os alunos responderam:

RAFAEL: - Ah, porque eu quero o melhor para mim, no futuro... sei lá, se a escola colaborar mais.

RAPHAEL: - Para ter uma formação melhor, para quando eu for fazer uma faculdade ou então quando eu for numa entrevista de emprego.

GISELA: - Para ter um futuro melhor.

Os três estudantes atribuem o estudo à possibilidade de um futuro melhor, visando o aspecto profissional, seja pensando na preparação para um processo seletivo profissional diretamente ou na preparação para o vestibular. Em outras palavras, a importância do estudo é atribuída à dimensão instrumental do conhecimento: estudar para ter uma profissão. Nenhum estudante ressaltou a importância do estudo pela valorização do conhecimento historicamente construído

e acumulado como instrumento de compreensão do mundo, como meio de reflexão das contradições sociais (Adorno, 1995e).

Em seguida, foi solicitado que descrevessem um dia comum na escola – aulas, intervalo e relacionamento entre alunos, professores, direção e administração. Os alunos responderam do seguinte modo:

RAFAEL: - É maior bagunça, tem alunos que vão pra cima dos professores, xingam, tem briga na hora da saída direto. Na hora do intervalo, o povo joga comida, água, outras coisas. As aulas são boas, na aula de matemática, por exemplo, a professora chega já passa lição e enquanto nós vamos respondendo, ela já faz a chamada.

RAPHAEL: - Ah, geralmente é a mesma rotina, mais em sala de aula, o intervalo é normal, uma área praticamente de lazer para os alunos dar uma relaxada, o convívio com os professores e a direção da escola é normal.

GISELA: - Aqui não tem como ter um dia normal. Normal aqui seria levar uma bananada na cabeça, um copo d'água, um prato, durante o intervalo no pátio. Normal também seria sair da escola e ter briga. E uma aula normal seria um professor explicando... Tem alguns professores que realmente querem passar alguma coisa para o aluno. Agora, tem alguns que ficam sem fazer nada, e ainda reclamando. E o relacionamento entre os alunos, professores e os funcionários... A gente tenta manter a paz, tem uns alunos que extrapolam mais um pouquinho, mas o relacionamento até que é bom...

Os alunos descrevem aulas expositivas. Exceto casos isolados de alguns professores que efetivamente se preocupam em explicar e fazer com que os alunos entendam o conteúdo, como é possível perceber no depoimento de Gisela, prevalecem aulas mecânicas, onde o foco não é a construção do conhecimento, mediante a inter-relação entre professor-alunos-fontes.

Com relação ao intervalo, as narrativas de Rafael e Gisela descreveram o intervalo como um ambiente hostil, uma ocasião tomada pela indisciplina dos alunos, durante a qual ocorre diariamente agressão entre os alunos e desperdício de alimentos e água. Já o depoimento de Raphael considera o intervalo normal, um espaço de lazer para os estudantes, uma possibilidade de distração. O interessante

é que as três narrativas se referem à caracterização do mesmo intervalo, compartilhado pelos três estudantes.

Se as narrativas de Rafael e Gisela enfatizam um ambiente de indisciplina e agressão e a narrativa de Raphael se refere ao mesmo intervalo como normal, “praticamente uma área de lazer para os alunos”, podemos inferir que o aluno do segundo ano considera o intervalo normal, ou seja, não se incomoda com a rotina do intervalo. Na primeira narrativa, embora o estudante descreva o intervalo como a “maior bagunça”, ele não declara se incomodar com tal realidade.

Já na terceira narrativa a estudante faz uma objeção, declarando que “não tem como ter um dia normal” demonstrando que se incomoda com a indisciplina e agressão, mas em seguida ao se referir ao relacionamento entre alunos, professores, direção e administração, considera que o relacionamento é bom. Há uma grande contradição nessa fala. Inicialmente parece haver um grande incômodo com o cotidiano escolar, mas ao final as relações aí estabelecidas entre os atores da escola são descritas como boas. Considerando que a rotina descrita como anormal é decorrente das ações entre as pessoas que partilham o espaço escolar, e que as relações entre as pessoas são descritas de forma positiva, podemos pensar que a estudante avalia negativamente alguns elementos do cotidiano escolar, mas também considera o que é ruim como normal.

Considerando os três testemunhos sobre a realidade do cotidiano escolar, parece razoável considerarmos que, embora as aulas não sejam de alta qualidade, no sentido de que são dirigidas sem a preocupação de fazer com que os alunos aprendam e que o intervalo seja um ambiente caótico, os estudantes se acostumaram com tal rotina e aprenderam a conviver nesse ambiente. Portanto, podemos entender que esses alunos se adaptam à realidade do cotidiano escolar e se integram para sobreviver nesse ambiente, pois percebemos que as respostas, ainda que às vezes contraditórias, demonstram que os estudantes parecem conformados com as circunstâncias.

Retomando o conceito de formação desenvolvido por Adorno (1995), o qual se refere à formação cultural emancipadora no sentido de permitir a análise das contradições sociais e a reflexão sobre sua superação, podemos entender que a formação cultural desses jovens está se constituindo como reificação da

consciência, desenvolvimento das estratégias de adaptação, integração e conformismo, propícias à sobrevivência no âmbito da indústria cultural.

Adorno (1971) designa a formação cultural que ocorre por meio da transformação dos bens culturais em mercadoria como pseudoformação, pois nesse contexto, os princípios formativos não são culturais e sociais, mas regidos pela lógica do capital. Adorno (1971) argumenta que os bens culturais são destituídos dos conteúdos originais com que surgiram e são transformados em mercadorias consumíveis, visando o lucro. Exemplo: Em vez de estimular a leitura de livros clássicos, a visita a museus – ou seja, o contato com obras primárias -, as escolas estimulam o consumo de cursos apostilados, cujos textos são produzidos por editoras que faturam e cujos conteúdos são construídos sob encomenda, são padronizados e simplificados, atinentes à lógica de um sistema educacional, em que – deixando de lado a função da escola no âmbito da manutenção ou superação das contradições sociais – o próprio conhecimento é transformado em mercadoria.

Sobre o que os jovens devem ou precisam aprender na escola as respostas foram as seguintes:

RAFAEL: - Ser educado né... Ah sei lá, aprender a respeitar os professores.

RAPHAEL: - Acho que é as coisas que realmente eles vão levar mais para o futuro, principalmente das áreas que eles estão realmente querendo seguir.

GISELA: - O que o jovem realmente precisa aprender na escola é aprender a viver lá fora, porque não adianta você ficar fazendo matemática se você não vai ser um matemático. A matemática simples pelo menos você tem que saber, o básico, mas os professores aperfeiçoam coisas que eles falam que cai no ENEM e não cai, os professores não estão preparando o alunos pra fora, eles estão preparando os alunos para uma coisa que não tem sentido.

O depoimento de Rafael, praticamente não constitui uma resposta. O estudante reproduz uma atribuição socialmente associada à escola: educar, mas não especifica no que consiste esse educar, apenas caracteriza a educação como o respeito aos professores.

O depoimento de Raphael pontua que os jovens devem aprender na escola conteúdos associados à profissão que pretendem seguir. O depoimento de Gisela se inicia numa perspectiva mais ampla, dizendo que o que o jovem deve “aprender a viver lá fora”, dando a impressão de que a estudante está se referindo ao convívio social mais amplo, mas na sequência, ela ressalta a inutilidade de conteúdos que não serão utilizados profissionalmente. Nessa perspectiva, o depoimento de Gisela caracteriza o conteúdo ensinado na escola como sem sentido. Nos discursos de Raphael e de Gisela, percebemos que os alunos aspiram por aprender na escola conteúdos que os preparem para a vida profissional, assim prevalece a visão instrumental do conhecimento.

Também foi perguntado aos alunos se o que aprendem na escola os prepara para aquilo que são socialmente cobrados no mercado de trabalho, no vestibular e no convívio social mais amplo e como seria essa preparação. Os alunos responderam do seguinte modo:

RAFAEL: Sim... (silêncio... não avançou na resposta).

RAPHAEL: - Sim e não, porque a maioria das coisas que a gente aprende é só o básico, não é tanto as coisas que a gente realmente vai precisar para área do... de serviço.

GISELA: - Eu acho que não porque a escola não tenta fazer o aluno conviver com a sociedade, porque eles meio que oprimem o aluno, eles não deixam o aluno se expressar do jeito que ele quer.

Sobre a adequação da preparação que a escola dá aos alunos às cobranças sociais, o primeiro depoimento é uma resposta muito vaga, reticente. Já o segundo depoimento considera que o básico ensinado na escola é adequado, porém insuficiente para o mundo do trabalho. No terceiro depoimento, a estudante é incisiva em dizer que a escola não prepara o aluno para o convívio social mais amplo, porque em sua visão a escola nega aos alunos a liberdade de expressão.

A primeira resposta é tão lacônica que é difícil analisá-la. O sim deste depoimento pode tanto ser a reprodução de um clichê e uma inconsistência de ideias como pode ser que o estudante realmente ache que a escola prepara, e simplesmente não sabe dizer como. Diante deste aspecto, vamos nos deter na

análise dos depoimentos seguintes. No segundo, percebemos que o aluno tem certa compreensão de que a escola ensina e prepara para a realidade social, mas é insuficiente, quando se pensa na adequação dos conteúdos ao contexto profissional. Novamente, emerge o predomínio da racionalidade técnica, a valorização do conhecimento por seu caráter utilitário para a lógica do mercado.

Já o terceiro depoimento vai um pouco mais além. A estudante diz que a escola não prepara para o enfrentamento das cobranças sociais porque nega aos alunos a liberdade de expressão. Retomando o argumento de Adorno (2010) sobre uma educação para esclarecer e para desbarbarizar, percebemos que há um nível mais profundo de conscientização acerca da importância do conhecimento, como liberdade. Do contrário, nutre-se a opressão e a barbárie.

Acerca do principal aspecto positivo atribuído pelos estudantes à escola, as respostas foram:

RAFAEL: - A aula de Educação Física.

RAPHAEL: - Principalmente algumas atividades extra que a gente faz aqui na escola. Um exemplo seria as aulas de dança e também algumas aulas que se destacam mais que as outras.

GISELA: - Alguns dos meus professores...

Já com relação ao principal aspecto negativo da escola, os alunos responderam:

RAFAEL: - Ah! Fazer muita lição.

RAPHAEL: - Que é sempre a mesma rotina, não tem muita variação, mais atividades para chamar a atenção dos alunos.

GISELA: - O desinteresse dos alunos, você tá tendo uma aula legal e aí fica o aluno falando, falando e...

Sobre o principal aspecto positivo atribuído pelos estudantes à escola Rafael aponta a “aula de Educação Física”, Raphael indica “atividades extraclasse”. Considerando os contextos em que ocorrem as aulas de Educação Física e as atividades extraclasse – os quais foram percebidos durante observação do cotidiano

escolar – podemos pensar que a indicação da aula de Educação Física e das atividades extraclasse como o principal aspecto positivo da escola, está associada à concepção da escola mais como espaço de socialização do que como espaço formativo, pois nessas ocasiões, durante as quais os professores poderiam desenvolver atividades dinâmicas e altamente formativas, na maioria das vezes, não há atividades pedagogicamente organizadas, os alunos são apenas deixados à toa. Apenas Gisela aponta como principal aspecto positivo da escola, um ator propriamente formativo: “alguns dos meus professores”.

Acerca do principal aspecto negativo da escola, Rafael relata o excesso de lição, Raphael ressalta a falta de atividades que chamem a atenção dos alunos, algo que não seja as aulas rotineiras. Já Gisela aponta o desinteresse dos alunos pelo conteúdo. Reiterando os elementos observados nas respostas anteriores, os dois primeiros denotam a concepção da escola como espaço de socialização. Somente Gisela demonstra uma valorização do conhecimento, a busca da escola como instância formadora.

Com relação à educação escolar dois fatores são relevantes: que os alunos tenham um aprendizado que lhes permita sobreviver na atual conjuntura e que a escola seja interessante para os alunos. Arendt (1997, p. 247) atribui à educação a função de socializar as novas gerações no mundo em que estas foram inseridas. Em outras palavras, preparar os jovens para executarem a manutenção e renovação do mundo em que nasceram. Nesse sentido, é relevante que os alunos aprendam os conteúdos, conheçam a trajetória humana historicamente construída, mas é fundamental convencer os jovens a realizar a manutenção e renovação deste mundo. Para tanto, é necessário que os alunos frequentem a escola e se interessem pelos conteúdos, que as aulas, as práticas escolares sejam atrativas para eles. A educação escolar deve ser “pelos jovens” e “para os jovens”.

Pensando nas condições necessárias à sobrevivência humana, o aspecto material é fundamental. Na vigência do capitalismo, é necessário ter capital para assegurar as condições materiais de existência, e o meio lícito para geração de riqueza é o trabalho. Portanto, é essencial que os indivíduos sejam preparados na perspectiva profissional. Mas não só. Predominantemente, os discursos atribuem a importância do conhecimento apenas à sua utilização no mundo profissional. Tal

aspecto ilustra o predomínio da razão instrumental, criticada por Adorno e Horkheimer (1985b). Os autores ressaltam que apesar de todo progresso técnico, as condições humanas de vida não são satisfatórias e que por isso é necessário refletir sobre as contradições sociais.

O conhecimento não deve ser valorizado somente pensado no âmbito do mundo do trabalho, deve ser pensado também no sentido de refletir sobre a melhora das condições sociais da existência humana. Mais uma vez, sobretudo no âmbito da educação, é preciso bastante cautela, pois ocorre a tendência à oferta de cursos com aspecto meramente técnico, que não contém conteúdos de caráter social ou humano, que visem à reflexão e transformação social.

Questionados sobre a importância do aprendizado dos conteúdos disciplinares as respostas foram as seguintes:

RAFAEL: – Acho os conteúdos importantes porque aí no futuro você pode ser um professor, pode ficar melhor até no seu currículo né, para arrumar um emprego.

RAPHAEL – A importância de aprender os conteúdos... (riso discreto)... Ah eu acho que é para a gente ter uma formação é... Pelo menos para ela dar o básico para a gente, para nossa formação para o futuro.

GISELA: – De certa forma... Os conteúdos são importantes sim, dá para tirar uma coisa aqui, outra ali, mas não dá para aproveitar totalmente o conteúdo... Porque a maioria dos conteúdos que os professores passam, eles não nos preparam lá para fora, tipo... Você vai trabalhar numa empresa, tudo o que você aprendeu na escola não tem nada a ver com o que você vai usar na sua vida. A gente não aprende a viver em sociedade... O professor de sociologia nem sabe o que é sociologia, então acho que fica difícil pegar o ensino. Acho que o aluno que hoje quer aprender, ele tem que buscar, porque se ele for esperar o professor pegar a mãozinha e ensinar para ele, tá difícil.

Na fala de Raphael, embora o estudante não mencione, ele credita a importância do aprendizado dos conteúdos à preparação para o mundo do trabalho. Isso pode ser percebido se retomarmos as respostas anteriores do mesmo estudante. As falas de Rafael e de Gisela associam claramente a importância do aprendizado dos conteúdos à preparação para o mundo do trabalho, mas

novamente na fala de Gisela percebe-se o olhar crítico para sua realidade escolar, quando a estudante diz que “A gente não aprende a viver em sociedade (...) o professor de sociologia nem sabe o que é sociologia (...)” Após reafirmar que a escola não prepara para o convívio social, a estudante volta a enfatizar a questão do esclarecimento, dizendo que o próprio professor de sociologia – disciplina teoricamente destinada a reflexão da realidade social – não sabe o que é sociologia. A estudante fez uma comparação alegórica, pois supostamente o professor de sociologia é melhor preparado para abordar a realidade social do que os professores das demais disciplinas, mas nem ele está preparado para fazê-lo.

Anteriormente, quando questionada sobre o que o jovem deve ou precisa aprender na escola Gisela pontuou que não adianta ficar aprendendo conteúdos que não serão utilizados profissionalmente. Sobre a adequação do aprendizado escolar para o convívio social mais amplo, Gisela disse que acha que a escola não prepara para o convívio social mais amplo porque poda a liberdade de expressão dos alunos. E agora, sobre a importância do aprendizado dos conteúdos a estudante afirma que os conteúdos são importantes, mas inadequados, porque acha que muitas coisas ensinadas na escola não serão utilizadas na vida, em termos profissionais, e que nem mesmo as aulas de sociologia são boas. Embora em vários momentos, a estudante demonstre criticidade sobre a análise das práticas escolares, colocando que essas não preparam para o convívio social mais amplo, que é importante a liberdade de expressão e a reflexão sobre a sociedade, pode-se pensar que a estudante está conjecturando sociedade enquanto mundo profissional, o qual é bastante complexo e exige não só conhecimentos técnicos, como também a capacidade de analisar situações, assumir posicionamentos e se expressar, pois aponta a equivalência entre vida e empresa, direcionando a finalidade da educação escolar para o aspecto profissional.

Também foi perguntado aos estudantes qual o papel da escola na vida de um jovem. Eles responderam assim:

RAFAEL: - Acho que é estudar, aprender mais.

RAPHAEL: - Passar pelo menos um pouco das informações que os professores têm, ajudando os jovens a se preparar para as coisas que vem a seguir na vida social.

GISELA: - O papel da escola é muito importante porque a escola foi feita para preparar a pessoa, o aluno para viver em sociedade, a não ser - entre aspas - um pé rapado, mas a escola hoje não exerce isso, ela simplesmente deixa o aluno lá, trancado por horas e não faz nada.

A fala de Rafael, novamente apresenta-se vaga. Pode ser que ele não consiga formular uma resposta sobre papel da escola na vida de um jovem ou pode ser que ele vá à escola por obrigação e não veja sentido nisso. Já os discursos de Raphael e de Gisela referem que a função da escola está associada à preparação para o convívio num contexto mais amplo, em sociedade. Mas ainda assim, a sociedade pensada somente em termos de trabalho e como algo que parece abstrato. Os alunos parecem expressar uma concepção de escola atrelada a ideia de ascensão social, por meio da preparação para a vida profissional. Novamente, as respostas associam a escolarização somente à preparação instrumental para o mundo do trabalho, como preparação para a vida.

Sobre o que entendem por cultura e o que acham importante para os jovens em termos de cultura, os estudantes responderam:

RAFAEL: - (Silêncio...) Ah... Sei lá...

RAPHAEL: - Ah... cultura, dependendo... (riso discreto) seria... As partes da cultura assim do começo, tem a cultura regional que são alguns dos hábitos que você leva de cada região, no caso essa aqui, escolar, eu acho que seria mais a parte do ensino. E acho que é importante para o jovem aprender mais sobre... realmente suas regiões e também um pouco do conhecimento do que aconteceu tanto no passado como do que está acontecendo nos dias atuais.

GISELA: - Hum... Me pegou... Em termos de cultura vou falar para você cultura eu nunca aprendi. Você aprende a fazer conta, conta, conta, sem saber o conteúdo, fica batendo na mesma tecla sem o conteúdo. A cultura para o jovem hoje deveria ser muito importante, porque o brasileiro para mim é o menos patriota possível, não sabe nem de onde veio... Se vier um estrangeiro aqui, fica na maior alegria, agora vai um brasileiro para o estrangeiro... Eu acho que o que falta no brasileiro é cultura e patriotismo, senão a gente tem só nossa cultura e nós mesmos, se a gente for

depender do mundo lá fora, nós não vamos ser muito bem recebidos, então acho que a cultura na vida do brasileiro e do jovem é muito importante.

Sobre o que entendem por cultura e o que é culturalmente importante para os jovens, o primeiro estudante não soube responder a questão e ainda demonstrou em sua fala certa aversão a refletir sobre o tema. Já nas respostas de Raphael e de Gisela percebemos que os estudantes tiveram dificuldades de formular um conceito de cultura, mas responderam o que consideram “culturalmente importante” para os jovens e daí também é possível extrair suas concepções de cultura.

Raphael faz uma separação entre cultura popular e erudita, citando cultura regional como os hábitos culturais regionais e cultura escolar como os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Percebemos que o aluno vislumbra a existência de culturas diferentes e não as hierarquiza, valorizando ambas.

Gisela não considera os conteúdos disciplinares – ou seja, os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade - como cultura. Ela também parece não vislumbrar a possibilidade da existência de culturas distintas. A estudante apresenta uma visão unilateral de cultura associada à ideia de nação.

Perguntamos aos alunos se a escola contribui culturalmente com os jovens e como, as respostas foram:

RAFAEL: Contribui. Ah, às vezes eles fazem um evento e algumas coisas assim.

RAPHAEL: – Sim... Fazendo com que os jovens tenham uma dedicação um pouco maior pelo conhecimento, não são todos que vão para a escola para aprender, mas aqueles que vão pelo menos têm até uma noção do que realmente está acontecendo, pelo menos assim aprendendo uma das coisas que aconteceram tanto no passado quanto agora.

GISELA: - – Eu não vou falar que não... Ela coopera de certa forma, mas acho que o que ainda conta muito é o desinteresse... A escola não tenta chamar a atenção do jovem, ela não tenta buscar o interesse dele. Ela simplesmente faz, se não quer, não quer... O interesse do jovem é algo que faça ele se sentir bem com alguma coisa. Por exemplo, na questão cultural, a escola faz negócio cultural, fica naquela briga,

sempre arruma briga, não faz alguma coisa que puxe o interesse dele. Eles ficam lá fazendo besteira, coisa que não têm nada a ver, tem alguns professores até que erram. Então o professor fica, fica falando uma coisa... Ele não tenta... Se o aluno dormir, eles deixam o aluno dormindo, eles não tenta puxar a atenção, porque os professores que me chamam a atenção, eles conseguem chamar a atenção do aluno. Se o aluno tem uma pergunta, ele para para escutar a pergunta do aluno, tenta responder... mas tem professor que não, fez a pergunta, cala a boca. A sua opinião simplesmente não interessa, a sua pergunta não interessa, acho que o aluno que quer, ele quer ser ouvido, ele quer saber, porque o professor está lá para ensinar e ele tem o conteúdo dele, mas ele tem que primeiramente tirar a dúvida do aluno, porque se o aluno tá com dúvida como o professor vai ensinar um conteúdo que ele não sabe?

Com relação à contribuição cultural da escola para os jovens, mais uma vez a primeira resposta é bem breve, diz apenas que a escola contribui fazendo algum evento e coisas do tipo. Porém, como o estudante sequer mencionou a natureza dos eventos que considera culturais, parece razoável observar que talvez ele associe a ideia de cultura às atividades artísticas, considerando que a escola costuma realizar eventos desse caráter.

Raphael novamente enfatiza a importância do aprendizado dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, ressaltando que a escola contribui culturalmente com os jovens, despertando o interesse de alguns deles pelo conhecimento.

Sobre a contribuição cultural da escola para os jovens, Gisela não nega que a escola contribua, mas ressalta a falta de comprometimento mencionando que as aulas são conduzidas e as atividades planejadas sem a preocupação de verificar quais os anseios e perspectivas dos alunos. A estudante relata a falta de diálogo entre professores e alunos, relata que a maioria dos professores não ouve os alunos.

Adorno (2010), quando discute a barbárie ocorrida no campo de concentração de Auschwitz ressaltava a importância da educação para esclarecer e evitar que essa barbaridade se reproduza, e enfatiza que esse esclarecimento ocorre por meio do diálogo. Portanto, quando esta estudante é reticente ao abordar a contribuição

cultural da escola para os jovens e considerando suas respostas anteriores, nas quais defendeu a concepção de que a escola deve preparar o aluno para refletir sobre a realidade social e para a vida no trabalho, podemos considerar que, na sua ótica, a escola não fornece uma contribuição adequada ou suficiente aos jovens, pois inviabiliza o diálogo, a reflexão e a conscientização. Neste sentido, podemos considerar as práticas docentes de determinados professores que inviabilizam o diálogo, a reflexão e a conscientização como pseudoformativas.

Bauman (2010) relata que diante do fluxo contínuo de transformações da sociedade contemporânea e do excesso de informações veiculadas, ocorre o epítome da desordem e do caos que dissolve todos os valores e referências morais, provocando intensa desconfiança e incompreensão intergeracional, pois, as contínuas transformações das condições de vida permitiram a percepção de que as coisas mudam e não são mais como antes, ou seja, expôs a tensão entre as mudanças da condição humana e a sucessão de gerações. As novas gerações vivem num mundo muito diferente daquele em que viveram seus pais e ocorre a dificuldade de comunicação intergeracional. Tal incompreensão e dificuldade de comunicação intergeracional denotam a crise da moral e da cultura, como argumenta Arendt (1997a e 1997b).

Para essa autora, como apresentado no capítulo I, a atual crise da educação é consequência da crise da cultura e da moral que assola a sociedade contemporânea, pois a educação se pauta na valorização do conhecimento historicamente construído e na autoridade. E a autoridade se pauta na noção de poder assumir a responsabilidade pelo mundo.

Tendo em vista que perante as novas gerações, os professores representam o mundo no qual foram inseridas e que, sem valores morais específicos, com a desvalorização do passado e da tradição e sem condições de assumir a responsabilidade pelo mundo que ora se apresenta, ocorre tanto a crise da autoridade quanto a crise do conhecimento e ambas resultam na crise da educação. Todas as gerações estão insatisfeitas e se acusam mutuamente por essa insatisfação. E a barbárie se perpetua.

Adorno (1971) argumenta que na sociedade contemporânea, os bens culturais - inclusive o conhecimento - foram destituídos de seus conteúdos originais

e transformados em mercadorias consumíveis. Em meio a toda instabilidade cultural atual, Bauman (2010) afirma que para conviver na sociedade contemporânea, o único critério prático a ser adotado é o da pertinência momentânea, pois tudo é descartável. Ocorre a invasão da lógica do capital no âmbito do conhecimento. É a prevalência da razão instrumental, como pontam Adorno e Horkheimer (1985b).

Por fim, perguntei aos alunos: Quais as suas expectativas com relação à escola? Eles responderam:

RAFAEL: - A escola tem que melhorar um pouco mais em tudo, nas aulas, na escola mesmo, ter mais segurança.

RAPHAEL: - A influência da escola é principalmente ensinar os alunos, mas seria mais fácil, para não ficar sempre aquela rotina ter mais atividades pra chamar mais a atenção do jovem, pra ele se dedicar cada vez mais à escola.

GISELA: - O que eu vou levar da escola são várias experiências. Tem alguns professores que realmente ensinaram coisas que eu não sabia, buscaram explicar para os alunos. Agora eu acho que a escola deveria ter mais consideração com os alunos e os alunos também, porque não tem como a escola melhorar sem a cooperação de ninguém. Os alunos não cooperam os professores não cooperam, acho que a escola deveria ter buscado um meio de ajudar os alunos a conhecer mais, despertar o interesse do aluno, porque o que adianta você ficar trancado numa escola, sentado como aqui nesse caso, escutando funk, todo mundo conversando... Você não está aprendendo nada, está só perdendo tempo da sua vida em que você podia estar fazendo outra coisa... As minhas expectativas com relação à escola é que o ensino melhore, mas para eu mudar o ensino eu teria que mudar as pessoas, porque sem a consideração e o interesse não tem como fazer nada.

Acerca das expectativas que nutrem em relação à escola, as duas primeiras respostas são bem breves, mas evidenciam que os dois estudantes acham que a escola deve melhorar, tanto no ensino quanto em aspectos como a segurança. Ambos manifestam a expectativa por uma escola mais atraente, cujas práticas sejam desenvolvidas em maior sintonia com as culturas juvenis.

Já Gisela respondeu de forma mais densa sobre suas expectativas em relação à escola. Da mesma forma que seus colegas, Gisela também anseia por um

ensino de melhor qualidade, mas o interessante em sua resposta é que ela associa a possibilidade dessa melhoria à mudança de postura dos atores sociais que compartilham o cotidiano escolar.

Na resposta de Gisela, encontramos dois elementos que nos remetem à discussão de Adorno (2010^a e 1971) sobre a influência dos aspectos cultural e moral sobre os aspectos educacional e social. Adorno (1971) pontua que medidas restritas ao âmbito educacional não são suficientes para influenciar o tipo de formação promovido nas instituições educacionais, porque esta formação ocorre em função de princípios que são definidos em instâncias extraeducacionais, conforme já foi discutido anteriormente. Adorno (2010a) também ressalta a importância da reelaboração das experiências, a partir da reflexão sobre elas, a fim de não reproduzirmos as mesmas contradições.

Gisela inicia sua fala dizendo que o que vai levar da escola são experiências e narra tanto aquelas que considera positivas, como as que julga negativas e termina dizendo que espera que o ensino melhore, iniciando pela mudança nas pessoas. Pode-se considerar esta resposta de Gisela como uma fagulha autorreflexiva, formativa e emancipadora. A estudante faz um diagnóstico crítico da realidade escolar, aponta as contradições e pontua que estas só poderão ser superadas a partir da conscientização.

De modo geral, as respostas dos estudantes demonstram que - visando a melhor preparação para a vida profissional – os alunos almejam um ensino de melhor qualidade, eles consideram as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar como desinteressantes, mas recorrem a elas, pois precisam de algum preparo e não têm condições de buscar essa formação em outros lugares.

Como já foi descrito, antes da realização das entrevistas, foram aplicados questionários em 15% dos alunos do Ensino Médio da escola pesquisada, para verificar quais as condições socioeconômicas desses estudantes, bem como suas percepções sobre a realidade escolar e social, visando também definir possíveis alunos a serem entrevistados. Esses questionários demonstraram que no tempo extraescolar 27% dos alunos pesquisados trabalha, 28,1% realiza afazeres domésticos, 24,5% faz cursos profissionalizantes e 26,6% se dedica a atividades de lazer e cultura. Sobre os lugares que costumam frequentar, 15,6% dos alunos

pesquisados frequentam bibliotecas, 9,9% dos alunos frequentam teatros, 34,4% frequentam parques públicos, 51,6% frequentam igrejas, 39% frequentam cinemas, 4% frequentam museus, 32,3% frequentam *baladas* e 23% frequentam clubes esportivos.

Considerando que estamos abordando alunos de uma escola pública, que os mesmos apontaram como função da escola, direta ou indiretamente, a preparação para a vida profissional e que apenas 24,5% fazem cursos profissionalizantes, podemos perceber que a maioria dos alunos não tem condições de buscar a almejada preparação para a vida profissional em outros espaços. Mesmo pensando numa formação cultural mais ampla, as possibilidades concretas desses alunos também são bastante limitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferente de muitas pesquisas sobre juventude e escola que utilizam o perfil socioeconômico e a caracterização do bairro e da escola apenas de modo descritivo, neste trabalho tentamos utilizar esses elementos para fazer uma contextualização sócio histórica da conjuntura em que as narrativas dos estudantes são construídas, visando uma compreensão mais aprofundada das falas.

Retomando os elementos trazidos durante a pesquisa, podemos pensar que são incipientes as políticas voltadas para a juventude e que há o risco dessas políticas concorrerem para a institucionalização da juventude, negligenciando os interesses, necessidades e expectativas dos jovens. Pensando a juventude no âmbito da educação escolar, as pesquisas precisam avançar na investigação analítica e na contextualização da esfera micro na esfera macro para permitir a compreensão do fenômeno da escolarização dos jovens.

Conseguimos identificar algumas dificuldades que ocorrem na escolarização dos jovens. Percebemos que, conforme os dados apresentados no primeiro capítulo, apesar da elevação do nível de escolaridade dos jovens, ainda há um contingente expressivo de jovens de 15 a 17 anos fora da escola, que há entre os jovens dessa faixa etária uma defasagem idade-série significativa, e que mesmo entre os jovens matriculados no nível de ensino adequado é elevado o índice de evasão escolar por falta de interesse.

Parece que a hipótese de que a escola não atende às expectativas dos jovens porque passa por uma crise que se inscreve numa crise mais ampla da moral e da cultura se confirmou. O alto índice de desinteresse constatado no capítulo I, foi verificado também na realidade da escola pesquisada conforme é discutido no capítulo III. Os alunos valorizam muito a educação escolar, mas apontam os conteúdos ensinados e as atividades desenvolvidas na escola como deslocados de sua realidade. Professores e alunos parecem ter dificuldades de vislumbrar possibilidades de superação dos problemas existentes no cotidiano escolar.

Parecem estar tomados pelos sentimentos de impotência social e de falta de perspectiva de futuro.

A aversão dos jovens à escola parece estar associada ao descaso da escola às suas aspirações e expectativas, à falta de compromisso dos professores com o seu desenvolvimento, pois como Arendt (1997a e 1997b) argumenta, na sociedade contemporânea a condição humana de existência é tão degradante, moral e culturalmente, que as pessoas se recusam a assumir a responsabilidade pelo atual estado de coisas. Daí os jovens se deparam com a tensa condição de que, em breve concluirão a Educação Básica e precisam assumir um novo papel social, mas não têm referências nem perspectivas de inserção e participação social.

Vivemos uma época tal de fluidez moral e cultural que os próprios adultos, pais e professores, não têm referências sólidas para dar aos jovens, pois tudo é muito efêmero e instável, desde os bens de consumo até o mercado de trabalho e as relações sociais e humanas. Nessa conjuntura, a escola, instituição destinada à preparação das novas gerações para o convívio social mais amplo, se encontra também em crise, limitando-se a socializar na adaptação e na integração necessárias à sociedade contemporânea.

Quando retomamos as diretrizes para o Ensino Médio, contidas tanto na LDB e nas DCNEM como nos Anexos do Plano de Gestão da Escola, constatamos que todos os documentos trazem princípios como a autonomia, o pensamento crítico e reflexivo, mas que todos contêm também princípios associados aos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com os outros e aprender a ser (DELLORS e EUFRAZIO, 1999).

Ainda que seja professado no Plano de Gestão da escola como princípio filosófico central a realização do trabalho coletivo voltado aos interesses reais dos alunos e como princípio pedagógico central a melhoria da qualidade do ensino oferecido, baseada no comprometimento dos docentes para realização de um trabalho pedagógico inter-relacionado aos processos educativos sociais mais amplos, na análise do cotidiano escolar, pode-se verificar que os pressupostos para a formação reflexiva e crítica estão ausentes. São raras exceções, os casos em que os professores procuram contextualizar o conhecimento, ouvem e buscam construir conhecimentos junto com os alunos. Mas é bastante visível a consecução dos

objetivos relacionados à adaptação e à integração inerentes à instabilidade da sociedade contemporânea.

A formação escolar deve preparar para o convívio nessa conjuntura sociocultural, mas à medida que se limita a isso, sem promover a reflexão das contradições sociais, concorre para o conformismo e estagnação social. Nesse sentido, como questionado no capítulo II, parecem mesmo estreitas as possibilidades de as práticas escolares visarem à formação reflexiva e crítica, pois temos a impressão de que as políticas educacionais reproduzem a dominação social pautada no capital. A hipótese de que a escola está se limitando a socializar para o contexto social mais amplo, apresentada no segundo capítulo, também se confirma.

Por meio dos questionários, é possível perceber que a maior parte dos alunos pesquisados está satisfeita com a escola em que estuda. Os estudantes apontam como principal virtude da escola a boa qualidade do ensino e como o principal problema da escola a indisciplina discente e se consideram como os principais atores que podem contribuir para a resolução do problema apontado. Os estudantes responderam que os espaços preferidos da escola são a quadra e o pátio, embora indiquem que as aulas são muito importantes.

Já nas entrevistas, as narrativas demonstraram que os alunos atribuem um importante papel formador à escola, visando o aspecto profissional, mas consideram as atuais práticas escolares como desinteressantes e sem sentido. Os estudantes apontam problemas do cotidiano escolar, mas os qualificam contraditoriamente como normal e ressaltam como aspectos positivos da escola as possibilidades de sociabilidade entre si.

Pensando nos discursos de alguns profissionais da escola, que atribuem os problemas da escola à má vontade e à indisciplina discente e se desresponsabilizam pelas atuais contradições do cotidiano escolar e considerando também o contexto em que está inserida a escola, uma região carente de bens e serviços públicos e um acesso muito restrito a opções de lazer e cultura, podemos pensar que os estudantes pesquisados, de alguma forma, têm um senso crítico, pois apontam as contradições existentes ao seu redor. Mas são induzidos pelas limitações territoriais e pela ambiência cultural, na qual estão imersos, a se adaptarem às condições vigentes e a se culparem pelos problemas existentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, podemos considerar que a formação cultural da juventude contemporânea vem sendo estreitada, condicionada a espaços e circunstâncias limitantes. E em tal conjuntura limitante, a escola é um dos principais espaços destinados à formação, pois dada a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica, parcela significativa da população jovem a frequenta: Constanzi (2009, p. 17) informa que 82,1% dos jovens de 15 a 17 anos estuda, conforme apontado na introdução.

A crise educacional é ainda mais grave se pensarmos que os próprios professores encontram-se despreparados para enfrentá-la. Adorno (1971) salienta que é preciso discutir os problemas para podermos resolvê-lo e que a crise da formação se agrava porque as soluções são buscadas circunscritas ao aspecto pedagógico, sem levar em conta os aspectos socioculturais. O autor também enfatiza a inviabilidade de uma formação crítica quando os professores não compartilham essa visão crítica sobre a educação. Portanto, a crise da educação escolar é também cultural e moral. Falta conscientização e comprometimento.

Considerando o conceito de formação cultural crítica, proposto por Adorno (2010) e que permite a reflexão das contradições sociais para sua superação, podemos pensar que a escola tem promovido pseudoformação. Isso é identificado nas dificuldades dos alunos para discorrerem sobre a realidade escolar e social, sobre o papel da escola e nos relatos de como são as aulas, mecânicas e sem sentido. Considerando a função que os alunos atribuem à escola, de prepará-los para o futuro, capacitando-os para a vida profissional, os próprios alunos relatam que a atuação da escola tem sido deficiente e parecem sentir-se perdidos quanto ao que propor.

Ainda que acreditemos que num contexto particular seja possível promover a formação para reflexão e emancipação intelectual, Adorno (2010a) nos alerta que tal intento depende do compartilhamento desse objetivo e da conscientização de todos os envolvidos no processo de formação. Os estudantes narram que a maioria dos professores não se compromete a promover uma formação reflexiva e crítica, antes insistem em aulas mecânicas e desinteressantes.

Conforme problematizado no terceiro capítulo, também chegamos à conclusão de que para os jovens a escola está perdendo legitimidade enquanto

instituição educativa, pois, embora os estudantes atribuam um papel formador muito importante à escola, eles situam as práticas escolares como desinteressantes e como perda de tempo, relatam que o tempo dedicado à escola podia ser empregado em aprendizagens significativas em outros espaços, tais como: cursos profissionalizantes ou mesmo em casa através de livros e pesquisas. Portanto, os alunos buscam referências educativas em outros espaços.

Considerando que os alunos atribuem um importante papel formador à escola e que se submetem às suas práticas, ainda que as considerem inadequadas e que apontem como aspecto preferido do cotidiano escolar a sociabilidade entre si, podemos pensar que a escola realmente está atuando mais como espaço de socialização e como veículo de certificação do que como espaço de educação formal, conforme aventado também no capítulo III.

Os jovens demandam uma escola que lhes forneça conhecimentos que serão requeridos para inserir-se no mercado de trabalho. Entretanto, consideram as práticas escolares vigentes como desinteressantes e sem sentido. Portanto, desenvolvem estratégias como adaptação e integração para percorrer a trajetória do Ensino Médio e obter o certificado.

Segundo Nosella (2002, p.111) a especificidade pedagógica do Ensino Médio decorre da especificidade psicológica dos estudantes. O autor entende tal especificidade psicológica como a solicitação implícita de uma formação sistemática e racional que os capacite para exercer responsabilidade, autonomia e criatividade.

Se retomarmos os cinco condicionantes associados à inserção do jovem no mundo adulto, pontuados por Freitas (2005) - concluir os estudos, viver do próprio trabalho, estabelecer residência própria, casar e ter filhos –, e se considerarmos que os alunos narraram como função da escola fornecer-lhes conhecimentos necessários à inserção profissional, podemos entender que o conhecimento para o mundo do trabalho reivindicado pelos jovens, de certa forma, está associado à possibilidade de exercer responsabilidade, autonomia e criatividade, mencionada por Nosella (2002), e que são importantes à vida de modo geral.

Dada a não linearidade das trajetórias biográficas na sociedade contemporânea, em maior ou menor grau, os jovens vislumbram a inserção

profissional como um passaporte para autonomia econômica e intelectual. Como já foi discutido nos capítulos anteriores, vivemos numa sociedade baseada no consumo, e os jovens transitam da socialização familiar para a socialização escolar, da heteronomia familiar para a heteronomia social e são submetidos a uma vasta gama de cobranças sociais que têm que ser assumidas como se fossem opções próprias.

Nesta conjuntura, em que os valores culturais e morais são pautados pelo aspecto econômico e em que a possibilidade de inserção e participação social é indissociável da possibilidade de consumo, parece razoável concluir que o exercício da autonomia social efetivamente está associado à possibilidade de se autossustentar. Esta correlação parece fazer sentido quando consideramos que os estudantes que demandam um Ensino Médio que os habilite a inserir-se profissionalmente têm um acesso muito restrito a bens culturais e materiais de modo geral.

Neste cenário, é provável que a satisfação das necessidades primárias – em outras palavras, a manutenção das condições básicas de existência – se sobreponha à reivindicação de uma formação que antes de focalizar a inserção profissional, focalize a reflexão das contradições sociais para sua possível superação.

Na sociedade brasileira, fortemente marcada por tantas desigualdades econômicas, sociais e educacionais, parece plausível que o sistema público de ensino ofereça a possibilidade concreta de formação geral, ou seja, Ensino Médio regular, associada à formação técnica, que consiste na Educação Profissional. Não de forma incipiente e desigual como pode ser observado nas tabelas 3 e 6 nem de forma que o ensino profissionalizante seja reduzido ao ensino propedêutico, nem o contrário.

Considerando que a escola deve preparar os jovens para a vida social em suas múltiplas dimensões, é preocupante a atuação da escola contemporânea. As informações obtidas nesta pesquisa fazem pensar que a escola não está fornecendo suficientemente os conteúdos requeridos nos processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior nem nos processos seletivos do mercado de trabalho, tampouco

uma formação crítica que promova o conhecimento e a possibilidade de atuação sobre as contradições sociais.

A escola enquanto estimula a competição, principalmente por meio do atual sistema de avaliação, notas e aprovação ou reprovação, promove o individualismo entre os alunos e os desmobiliza para exercer resistência às práticas autoritárias da sociedade, que se afirmam na cultura.

As leis e decretos que regulam o funcionamento do ensino contêm um discurso democrático e humanístico mencionando o pensamento crítico, a formação para a vida... Mas as pesquisas sobre práticas escolares de Batista (2008) e Souza (2007), realizadas com os alunos da rede pública de ensino, especificamente, demonstram que as práticas escolares são bastante autoritárias.

Souza (2007) afirma que as reações podem ser de adaptação total às práticas instituídas, adaptação parcial ou resistência total às mesmas. Logo, as práticas escolares são ressignificadas por meio da interação de seus sujeitos. Neste sentido, pode-se pensar que há possibilidade de execução de um plano de ensino mais significativo para a escola e seus atores.

Por mais instituídas que sejam as práticas escolares, o produto final de sua ação parece não corresponder exatamente aos objetivos declarados, pois na escola se estabelecem relações sociais entre pessoas, que por sua vez são dotadas de anseios e expectativas, e que reagem a tudo aquilo que lhes é proposto. Dessa forma, o desfecho dos processos escolares é sempre produto da interação das práticas instituídas com as reações de seus atores (professores, alunos, funcionários).

As atuais práticas escolares estão sendo conduzidas na direção da promoção da reificação das consciências. Entretanto, esse processo não é automático nem totalmente previsível, pois cada indivíduo desenvolve suas faculdades intelectuais e sociais de modo particular.

As pesquisas realizadas por Giovinazzo (2003), Souza (2003), Rocha (2007), Batista (2008) e Silvino (2009) demonstram que as políticas públicas preconizam uma formação voltada à integração e à adaptação e instituem as práticas escolares por meio de leis, decretos, pareceres, reformas e até de cursos e oficinas de

treinamento para os educadores, mas Almeida (2010) afirma que se houver interesse efetivo da comunidade escolar em desenvolver um projeto educativo, na perspectiva de uma formação reflexiva e crítica, é possível, ainda que seja muito trabalhoso, já que envolve mobilização e comprometimento de toda a comunidade escolar: professores, funcionários, alunos e famílias dos alunos.

Arendt (1997a) argumenta que ser professor implica querer um futuro melhor para a humanidade e ter autoridade docente, no sentido de assumir a responsabilidade pelo atual estado de coisas e se dispor a buscar saída para os problemas existentes.

Adorno (2010h) defende que a possibilidade de superação das contradições sociais e do atual estado da formação cultural, requer a reflexão sobre tais contradições, sobre tal formação, pois desta forma podemos refletir criticamente sobre a atual conjuntura e sobre o que nos impede de avançarmos. Implica inclusive assumirmos nossa pseudoformação e nossa contribuição, ou simplesmente inércia, conformismo, para a manutenção das atuais contradições. Mas o autor também ressalta que qualquer tentativa de emancipação humana, encontra resistências muito fortes, pois a intensa pressão social em sentido contrário causa a impressão de impossibilidade de transformação.

Adorno (1971) enfatiza que a adaptação e a integração à cultura vigente e o conformismo são características comuns no clima da pseudoformação. Mas se quisermos romper com tal ciclo, é preciso sair da zona de conforto, driblar as malhas da socialização e exercer uma espécie de contra cultura. Adorno (2010b) salienta ainda que, a formação reflexiva e crítica requer muito esforço, pois não ocorre em função do autoritarismo ou da coação, mas por meio da conscientização.

Acreditamos ter respondido, ainda que parcialmente, as questões problematizadas, alcançando nossos objetivos e confirmando nossas hipóteses inicialmente aventadas. Buscamos fazer o exercício de análise dos dados apreendidos no contexto particular da escola pesquisada contextualizando-a na totalidade social mais ampla e acreditamos que conseguimos fazer isso timidamente.

Entretanto, continuamos ainda interessados em melhor compreender a relação escola e juventude. Daí, temos a intenção de pesquisarmos qual a relação entre as trajetórias escolares de egressos do Ensino Médio e suas trajetórias sociais posteriores, talvez essa questão torne-se objeto de uma pesquisa futura.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria de la seudocultura. In ADORNO, Theodor Wiesengrund e HORKHEIMER, Max. **Sociológica**. Madrid: Taurus, 1971.

_____. O que significa elaborar o passado. In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010a.

_____. A filosofia e os professores. In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010b.

_____. Televisão e formação. In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010c.

_____. Tabus acerca do magistério. In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010d.

_____. Educação após Auchwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010e.

_____. Educação – para quê? In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010f.

_____. A educação contra a barbárie. In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010g.

_____. Educação e emancipação. In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010h.

ADORNO, Theodor Wiesengrund e HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. In: _____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985a.

_____. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985b.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Ensino noturno**: memórias de uma experiência. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ANGELIS, Joana Maria de. **Jovens, cidadãos** – estudantes da escola de nível médio. 1999. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997a.

_____. A crise na cultura: sua importância social e política. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997b.

BACIANO, Gislaine de Medeiros. A atuação da população são-miguelense nos bastidores da política. (Versão de esboço). São Paulo: 2005 (mimeo).

BARBOSA, Daniele de Souza. **Tamo junto e misturado**: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos de uma escola pública. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BARBOSA, Erika Fernandez Vieira. **Políticas públicas para o Ensino Médio e juventude brasileira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BATISTA, Maria Isabel Formoso Cardoso e Silva. **A formação do indivíduo no capitalismo tardio**: um estudo sobre a juventude contemporânea. 2008. Tese (doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. CNE. *Parecer 15/1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2010.

BRASIL. Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/1996 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2010.

BRASIL. Lei Federal n.º 5.692, de 11/08/1971 – **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em: <<http://www.sme.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2010.

BRASIL. Decreto Federal n.º 2.208, de 17/04/1997 - **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm>. Acesso em: 07 jun. 2010.

BRASIL. Decreto Federal n.º 5.154, de 23/07/2004 – **Regulamenta § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 07 jun. 2010.

CAIERÃO, Iara Salete. **Jovens e escola**: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de Ensino Médio. 2008. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2008.

CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. **A política dos outros: cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 06 mai 2010.

CARDENAS, Carmen Jansen de. **O prazer de crescer**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 1995.

CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura e NUNES, Ana Ignêz Belém Lima. A função social da escola e o Ensino Médio como espaço de aprendizagens: contradições e desafios. In: MORAES, Ana Cristina de (et al.). **Vozes da FASED: reflexões, experiências e perspectivas em educação**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

CASTRO, Jorge Abraão de [et al.]. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

CNE/CEB Resolução n.º 03/98 – **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CONSTANZI, Rogério Nagamine. **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: OIT, 2009. Disponível em: <www.oitbrasil.org.br/topic/decent_work/doc/news_9.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2010.

DABAT, Christiane Rufino. **Moradores de engenho: relações de trabalho e condições de vida dos trabalhadores rurais na zona canavieira de Pernambuco segundo a literatura, a academia e os próprios atores sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

DAVIES, Nicholas. **O financiamento da educação no Brasil**. Boletim Germinal, Junho/2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n11-072010.htm#financiamento>>. Acesso em: 07 dez 2010.

DÁVILA-LEON, Oscar. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

DAYRELL, Juarez (org.). Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília Pontes. **Estado do conhecimento: Juventude**. Brasília: INEP, 2000.

_____. 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)**, vol. 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

DAYRELL, Juarez Tarcísio e CARRANO, Paulo César Rodrigues (Coord.) **Diálogos com o Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/RELATORIO_FINAL_PESQUISA_1.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2011

DELLORS, J. e EUFRAZIO, J. C. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Ir-remediável campo dos sonhos de futuro: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

FERNÁNDEZ- ENGUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, Maria Virgínia de. Apresentação. In: FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

_____. Introdução. In: FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FORACCHI, Marialice. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

GIMENO SACRISTÁN, José. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIOVINAZZO JUNIOR, Carlos Antonio. **A educação escolar segundo os adolescentes: um estudo sobre a relação entre a escola e seus alunos**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOMES, Nathalia Gonçalves. **Contribuições para o fracasso ou sucesso? O papel da escola pública no processo de interrupção ou continuidade da formação escolar de jovens de origem popular**. 2009. Dissertação (Mestrado em Política Social) – universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

GRACIOLI, Maria Madalena. **A concepção subvertida de futuro dos jovens: a trajetória pelo Ensino Médio**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Araraquara, São Paulo, 2006.

GROPPO, L. A. 2000. **Juventude: Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUARALDO, Livia Maria. **Discursos jovens sobre vida, escola e trabalho: um estudo realizado em uma escola estadual de Ensino Médio em São Paulo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica**. São Paulo: Abril, 1975.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. Cultura e civilização. In: **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973a.

_____. Ideologia. In: **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973b

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Saller. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais** – uma análise das condições de vida da população brasileira 2007. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica 2009**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 10 abr 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para vida**: entre o dito e o feito. Revista Educação e Sociedade. vol. 21n. 70. Abril 2000.

MARTINS, Telma Cesar da Silva. **Juventude, educação escolares sentido de vida**: um estudo a partir dos projetos educacionais no Ensino Médio. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009.

MEC. **Programa Ensino Médio Inovador-Documento Orientador**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 06 dez. 2010

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2000.

MEYRELLES, Karla Vello. **Culturas juvenis numa escola pública de Ensino Médio: novos usos, novos cenários**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NASSIF, Luis. **MEC sofrerá pouco com os cortes**. Disponível em: <http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/mec-sofrera-pouco-com-os-cortes>. Acesso em: 23 mar. 2011.

NERI, Marcelo Cortez (coord.). **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS. 2009. Disponível em: www.fgv.br/cps/tpemotivos/. Acesso em: 06 dez. 2010.

NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político?** Ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Campinas: Editora Alínea, 2010.

NOSSA SÃO PAULO. **Observatório Cidadão/Subprefeituras e Distritos**. Disponível em: www.nossasaopaulo.org.br. Acesso em: 13 abr. 2011

OLIVEIRA, Adriano Machado. **Jovens e adolescentes no Ensino Médio**: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis. 2008 (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de Oliveira. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade**: uma análise histórica. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2011.

OLIVEIRA, Thais Baptista Carvalho de. **Educação, escola e participação** 1993. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

PEREZ-GOMES, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILETTI, Claudino e PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. São Paulo: Ática, 1988.

ROCHA, Antonia Sarah Aziz. **O bairro à sombra da chaminé**: um estudo da classe trabalhadora da Companhia Nitro Química Brasileira de São Miguel Paulista (1935 a 1960). São Paulo: 1992. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROCHA, Paula Fernanda de Melo. **O papel da escola frente aos desafios do século XXI**: a opinião dos jovens estudantes do Ensino Médio do Distrito Federal. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007. ROGGERO, Rosemary. A vida simulada no capitalismo: percurso metodológico da pesquisa. In: **Teoria crítica e formação do indivíduo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

ROGGERO, Rosemary. A vida simulada no capitalismo: percurso metodológico da pesquisa. In: CROCHIK, José Leon e SAAS, Odair (orgs.) **Teoria crítica e formação do indivíduo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SÃO PAULO. **Constituição Estadual de São Paulo Atualizada até a Emenda nº 19, de 14 de abril de 2004, e Legislação até 25 de novembro de 2003**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/interacao/constituicoes/constituicao_sp.pdf> Acesso em: 19 set. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Escola Estadual Professor Wilson Roberto Simonini. **Anexos do Plano de Gestão 2010**. São Paulo: E. E. Prof. Wilson Roberto Simonini, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental ciclo II e Ensino Médio**: documento de apresentação. São Paulo: SE, 2008. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2009.

SAVIANI, Derneval. O legado educacional do “longo século xx” brasileiro. In: SAVIANI, Derneval (et al.). **O legado educacional do século xx no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2004. – (Coleção Educação Contemporâneo).

SEADE. **Índice dos Municípios Paulistas- IMP.** Disponível em: <http://www.seade.gov.br/>. Acesso em 10 abr 2011.

SILVA, Edilaine Helena de Andrade. **Sobre anseios e incertezas:** percepções de jovens urbanos em contexto de desigualdades educacionais. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Hesley Machado. **Jovens no Ensino Médio noturno:** demandas em relação a escola. 2000. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

SILVINO, Fernanda Cristina Soares. **Juventude e Escola:** reflexões dos jovens em torno da relação professor e aluno. 2009. (Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.

SOUZA, Luiz Gustavo Silva. **Uma nova etapa:** juventude e experiências de ingresso no Ensino Médio. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade federal do Espírito Santo, 2007.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude:** o aprender a aprender. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação. In: SPOSITO, Marília Pontes. **Estado do conhecimento:** Juventude. Brasília: INEP, 2000.

_____. Estado da arte sobre juventude: uma introdução. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, vol. 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

_____. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em educação, serviço social e ciências sociais (1999-2006). In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), vol. 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

TARTUCE, Gisela e NUNES, Marina. **Por um ensino médio mais atraente.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Difusão de Idéias, Outubro de 2009. Disponível em:<http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_gisela_%20e_marina.pdf>. Acesso em 01 fev. 2010.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ZUIN, Antônio Álvares Soares. **Indústria cultural e educação:** o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999.

APÊNDICE A – Questionário

PESQUISA ENSINO MÉDIO: REALIDADE E EXPECTATIVAS JUVENIS	
Dados pessoais	
Nome: _____	Série: _____

Aspectos Socioeconômicos		
1. A distância entre sua casa e a escola é:	☐ Curta	☐ Longa
2. Você mora com:	☐ Pais e irmãos	☐ Avós
	☐ Sozinho	☐ Cônjuge
	☐ Outros _____	
3. Sua casa é:	☐ Própria	☐ Alugada
	☐ Cedida	☐ Outra
4. Quantas pessoas moram na sua casa:	☐ 1	☐ 2
	☐ 3	☐ Mais de 3
5. Na sua casa há?		
Televisão	☐ Sim	☐ Não
Rádio	☐ Sim	☐ Não
Telefone	☐ Sim	☐ Não
Computador	☐ Sim	☐ Não
Acesso à internet	☐ Sim	☐ Não
Carro	☐ Sim	☐ Não
Máquina de lavar roupas	☐ Sim	☐ Não
Água e esgoto encanado	☐ Sim	☐ Não
Energia elétrica	☐ Sim	☐ Não

Aspectos sociais		
6. Você:	☐ Só estuda	☐ Estuda e trabalha
	☐ Estuda e tem outras atividades	
7. Você utiliza o tempo extra-escolar para:	☐ Trabalhar	☐ Afezeres domésticos
	☐ Fazer cursos profissionalizantes	
	☐ Lazer e cultura	☐ Outros _____
8. Você costuma frequentar:	☐ Biblioteca	☐ Cinema
	☐ Teatro	☐ Museu
	☐ Parque público	☐ Balada
	☐ Igreja	☐ Clube esportivo

Aspectos sociais - Continuação		
9. Você costuma ler:	☐ Revistas ☐ Livros	☐ Jornais ☐ N.D.A.
10. Você está satisfeito(a) com sua escola?	☐ Sim	☐ Não
11. Qual o espaço da escola em que você acha mais agradável permanecer? Assinale apenas uma alternativa:	☐ Sala de aula ☐ Biblioteca ☐ Corredores	☐ Quadra ☐ Pátio ☐ Outro_____
12. No cotidiano escolar o que você acha mais importante? Assinale apenas uma alternativa:	☐ Relacionamento com os colegas ☐ Relacionamento com os professores ☐ Aulas	☐ Outro_____
13. Quais as principais virtudes de sua escola? Enumere de 1 a 4 em ordem crescente:	☐ Boa qualidade do ensino ☐ Disciplina dos alunos ☐ Organização do trabalho pedagógico	☐ Diálogo com a comunidade escolar ☐ Outra_____
14. Quais os principais problemas de sua escola? Enumere de 1 a 4 em ordem crescente:	☐ Má qualidade do ensino ☐ Indisciplina dos alunos ☐ Desorganização do trabalho pedagógico	☐ Distância entre as práticas escolares e a realidade da comunidade escolar ☐ Outro_____
15. Na sua opinião quais os principais responsáveis pelo problemas existentes na escola? Assinale apenas uma alternativa:	☐ Políticos ☐ Os próprios alunos ☐ Direção e administração	☐ Professores
16. Quem poderia contribuir para a resolução dos problemas existentes na escola? Assinale apenas uma alternativa:	☐ Políticos ☐ Os próprios alunos ☐ Direção e administração	☐ Professores
17. Quais os principais problemas enfrentados pelos jovens na nossa sociedade? Enumere em ordem crescente:	☐ Desemprego ☐ Drogas ☐ Aquecimento Global	☐ Violência ☐ Corrupção ☐ Outro_____
18. Você acha que a escola pode contribuir para o combate dos problemas sociais?	☐ Sim	☐ Não

Questão discursiva
19. Escreva em poucas palavras como é sua escola hoje e como acha que ela deveria ser:

APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista

Roteiro da entrevista realizada com estudantes do Ensino Médio

1. Por que você estuda?
2. Descreva um dia comum em sua escola (aula, intervalo, relacionamento entre alunos, professores, direção e administração).
3. O que o jovem deve ou precisa aprender na escola?
4. O que você aprende na escola te prepara para aquilo que a sociedade te cobra (Ex: mercado de trabalho, vestibular, convívio social)
5. Qual o aspecto positivo de sua escola que te motiva?
6. Qual o aspecto negativo de sua escola que te desmotiva?
7. Qual a importância do aprendizado dos conteúdos?
8. Qual o papel da escola na vida de um jovem?
9. O que é cultura?
10. O que é importante para os jovens no âmbito da cultura?
11. A escola contribui culturalmente com os jovens? Como?
12. Quais suas expectativas em relação à escola?