



Monica Ribeiro da Silva  
Rosângela Gonçalves de Oliveira  
(Orgs.)

**JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO:**  
SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Monica Ribeiro da Silva  
Rosangela Gonçalves de Oliveira  
(Orgs.)

**JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO:**  
SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Curitiba, 2016

**Revisão de texto**

Ana Carolina Caldas

Patrícia Stoski

**Capa - Diagramação**

Rafael Ferrer Kloss

Victor Augustus Graciotto Silva

**Fotografias**

Sandro Luis Fernandes

**Arte**

Rosangela Gonçalves de Oliveira

---

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO**

Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar / [organizadoras Monica Ribeiro da Silva , Rosangela Gonçalves de Oliveira]. - Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2016. [316]p. : il., tabs.

ISBN 978-85-8465-012-5

Inclui referências

Vários autores

1. Ensino médio. 2. Estudantes. 3. Professores do ensino médio. 4. Educação - Políticas públicas. I. Oliveira, Rosangela Gonçalves de. II. Silva, Monica Ribeiro da, 1960-. II Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação.

CDD 373

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1384

---

**Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná**

Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 2º andar

CEP: 80.060-150

Curitiba – Paraná – Brasil



# Sumário

Apresentação..... 6

## BLOCO I – SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO: SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Em cena, a escola pelas lentes dos estudantes: caminhos para a  
pesquisa..... 15  
*Rosângela Gonçalves de Oliveira*

Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os  
jovens e o Ensino Médio ..... 33  
*Patrícia Stoski e Vanessa Raianna Gelbcke*

As representações dos jovens frente à diversidade sexual no  
ambiente escolar. .... 53  
*Marina Carlesso Cavallin*

Escola, jovens e tecnologias na visão de professores de Ensino  
Médio ..... 75  
*Adilson Luiz Tiecher, Cleci Körbes e Débora Aparecida da Silveira*

Jovem Aprendiz: Reflexões sobre os limites e possibilidades do  
Programa Estadual de Aprendizagem para o Adolescente em  
Conflito com a Lei ..... 99  
*Andrea Cecatto*

O Ensino Médio e a organização curricular semestral na visão dos  
sujeitos estudantes de um colégio de Curitiba ..... 117  
*Sérgio Ricardo Ferreira*

BLOCO II – ABANDONO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA POR JOVENS  
DO ENSINO MÉDIO

Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação  
profissional técnica de nível médio ..... 135

*Monica Ribeiro da Silva, Lucas Barbosa Pelissari, Allan Andrei Steimbach*

Permanecer ou Abandonar, eis a questão: um estudo sobre os  
motivadores da permanência e abandono escolar em escolas  
profissionais..... 159

*Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho e Nilson Marcos Dias Garcia*

Ensino médio e educação profissional: quem são e que sentido dão  
à escola os alunos da oferta noturna..... 181

*Márcio Luiz Bernardim*

A escola como razão de permanência: a especificidade do Curso  
Técnico em Agropecuária Integrado dos Colégios Agrícolas  
Paranaenses..... 203

*Allan Andrei Steimbach*

O fetiche da tecnologia e a Educação Profissional Técnica de Nível  
Médio: tentativa de explicação do abandono escolar ..... 225

*Lucas Barbosa Pelissari*

Sentidos da educação atribuídos pelos egressos do PROEJA no  
Paraná..... 245

*Ceuli Mariano Jorge*

Acesso, permanência e condições de ensino: assimetrias e simetrias  
entre Santa Catarina e Paraná. .... 267

*Flávio Calônico Júnior*

Razões da permanência, abandono e reprovação de jovens alunos  
no PRONATEC: democratização da educação profissional técnica de  
nível médio? ..... 289

*Letícia de Luca Wollmann Saldanha*

## Apresentação

O Ensino Médio tem sido campo de preocupações e de disputas quanto às suas finalidades ao longo do tempo. Em sua história, ora foi identificado como curso intermediário entre o ensino fundamental e o ensino superior, ora como tendo uma finalidade estritamente profissionalizante. Atualmente, encontra-se diante de dois grandes desafios. Um deles, estabelecido já desde 1996 pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) lhe confere a identidade de ser “educação básica”, o que significa que seja reconhecido também como um “direito”; o outro, impulsionado pela Emenda Constitucional 59/2009, que alterou a Constituição Federal e prolongou o tempo de escolaridade obrigatória no Brasil para a faixa etária dos quatro aos 17 anos, reforça o sentido da ampliação do direito à educação e, além disso, indica que se assegure o acesso, permanência e conclusão para todos os que se encontram na idade entre 15 e 17 anos.

O último Censo Demográfico (IBGE, 2010) informou que o Brasil possui um total de 10.357.874 de jovens que compõem a população de 15 a 17 anos. No ano de 2014, contávamos com menos da metade desse contingente populacional matriculada no Ensino Médio. Por volta de um terço (3.289.510) ainda estavam no Ensino fundamental e em torno de um milhão não possuía qualquer vínculo escolar (INEP, Censo Escolar da Educação Básica – 2014).

Esse contexto impõe alguns questionamentos: Por que os jovens estariam abandonando a escola, isto é, não se matriculam ou então desistem? Que respostas podemos encontrar para as questões suscitadas pelo quadro de abandono ou desistência escolar, e, ainda, o que os levaria a permanecer? Que sentidos e significados os jovens atribuem à escola de modo geral, e ao Ensino Médio, em particular, e que se constituem em fatores que podem levá-los a abandonar ou a permanecer na escola? Estaria havendo uma perda de sentido da escola para a juventude, ou seria mais adequado nos

referirmos a um deslocamento de significado da experiência escolar, em direção às questões postas pelo universo juvenil na atualidade?

As indagações acima conduziram à identificação de uma necessidade no campo das pesquisas circunscritas ao Ensino Médio, qual seja, a de que se reforce uma perspectiva analítica que, aliada às investigações com foco nas instituições (seus textos, discursos, políticas e práticas) se volte para os sujeitos desse processo. Essa necessidade deriva da identificação de um contexto de deslocamento de sentido da escola, especificamente a relativa ao Ensino Médio, marcado por um tensionamento entre aquilo que a escola oferece e o que dela é esperado pelos/pelas jovens que a frequentam.

São muitas as abordagens sobre a configuração individual e coletiva que assume a categoria juventude. Quando iniciamos a pesquisa<sup>1</sup> “Juventude, escola e trabalho” tomamos por princípio e perspectiva de análise que estaríamos nos colocando diante do desafio de compreender a escola a partir da ótica dos sujeitos que a frequentam, que a aceitam e ao mesmo tempo a negam. Que se colocam, portanto, como co-construtores dos modos com a escola se produz e é representada. Essa perspectiva foi sendo construída a partir dos estudos iniciais sobre as relações entre juventude e educação.

No momento inicial de constituição do grupo de pesquisa, que mais tarde formaria o Observatório do Ensino Médio<sup>2</sup>, nos guia-

---

1 A maior parte dos artigos resultam da pesquisa “Juventude, Escola e Trabalho: sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio” desenvolvida por integrantes do Observatório do Ensino Médio localizado na Universidade Federal do Paraná ([www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br](http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br)) e foi financiada pelo Edital 038/2010 Capes-INEP/ Observatório da Educação 2010. Dois outros textos apresentados, o de Alexandra Joelma Dal Pizzol Coelho em colaboração com Nilson Marcos Dias Garcia e o de Flávio Calônico Júnior compõem a Coletânea pela proximidade com o campo e interesses da pesquisa.

2 O Observatório do Ensino Médio está localizado na Universidade Federal do Paraná e desenvolve atividades de pesquisa e extensão relacionadas ao acesso, permanência e conclusão, ao direito à educação, à formação de professores e às políticas educacionais para o ensino médio. Para conhecer mais acesse: [www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br](http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br)

va a preocupação em nos colocarmos da perspectiva de quem olha e vive a escola “como aluno/aluna”. Por isso, os estudos se voltaram para as análises que permitem ver do lugar “do outro”. Para isso, em muito contribuiu as leituras e debates de *O queijo e o vermes*, de Carlo Ginzburg e de *A miséria do mundo*, de Pierre Bourdieu<sup>3</sup>, dentre outros. Aqui aprendemos, dentre outras coisas e sobretudo, a respeitar a voz do outro, e a ir descobrindo recursos metodológicos que orientassem os procedimentos da pesquisa.

Foi de imensa valia para o grupo de pesquisa também os artigos da Revista *Movimento*<sup>4</sup> nº 1, que nos reforçou nossa recusa em situar a condição juvenil a partir de um critério exclusivamente cronológico, linear, como aquilo que ocorre após a infância e precede a vida adulta. Nessa compreensão restrita, marcada por um sentido “maturacional”, de ordem biopsíquica, a juventude seria considerada uma “fase”, um momento preparatório de algo que ainda está por vir. Dela deriva uma concepção antissocial e anti-histórica que invisibiliza o quão dinâmico e contraditório é o processo de instituir-se “jovem”. Essa abordagem restrita potencializa as estereotípias, a partir das quais se naturaliza e padroniza a condição juvenil. Ela impede que se veja essa condição como construção marcada por itinerários diferenciados, relacionados às condições históricas e sociais em que cada sujeito se situa em relação aos outros e a si próprio.

Em síntese, para os propósitos da pesquisa, partimos de uma compreensão que permite ver que juventude, no singular, expressa uma condição geracional ou populacional; e que no plural, *juventudes*, poderíamos reconhecer os sujeitos em face da sua heterogeneidade: de classe, gênero, cor, raça, etnia, credo, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades e, a partir delas, se relacionam com o “mundo da escola”.

---

3 BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis, TJ: Vozes, 2003 e Ginzburg, Carlo. *O queijo e os Vermes*. Companhia das Letras. 2000.

4 Em seu primeiro número, a *Revista Movimento*, publicação da Universidade Federal Fluminense traz um dossiê sobre a temática Juventude e Educação. (Revista Movimento, nº 01 – Temático. 2000).

Os textos que ora se apresentam visam buscar aproximações quanto aos sentidos e significados que são atribuídos à experiência escolar por jovens que frequentam escolas públicas de Ensino Médio e em que medida esses sentidos e significados se articulam com a opção de abandonar ou permanecer na escola. Buscam, também, dialogar com determinadas ações de políticas e práticas circunscritas ao Ensino Médio com vistas a identificar experiências que têm sido oferecidos aos jovens na última etapa da educação básica brasileira.

A Coletânea está composta por dois blocos. No primeiro, intitulado “Sujeitos do Ensino Médio: sentidos da experiência escolar” estão agrupados artigos que buscam oferecer compreensões acerca da relação dos jovens com a escola ou de como são percebidos pelos seus professores e instituições. No segundo bloco, “Abandono e permanência na escola pública de Ensino Médio” localizam-se textos que analisam situações determinadas que favoreceram a aproximação com as razões que têm levado os jovens a permanecer ou a desistir da escola.

No artigo “Em cena, a escola pelas lentes dos estudantes: caminhos para a pesquisa” a pesquisadora Rosângela Gonçalves de Oliveira apresenta dados sobre uma pesquisa qualitativa e quantitativa que levantou, ao longo de 2011 e 2012, por meio vídeos postados por alunos do Ensino Médio na *web*, que usaram o nome da escola como uma das palavras identificadoras. Deste material faz uma análise com base nos conceitos de cultura, de Raymond Williams, e nos estudos de recepção principalmente, de Guillermo Orozco e Jesús Martín-Barbero para indicar os sentidos atribuídos pelos jovens à escola em suas práticas culturais e apontar possíveis caminhos para o aprofundamento da base empírica pesquisada. Com base nos textos audiovisuais encontrados, determinou-se quatro categorias: Escola-ficção; Protesto; Memória Afetiva; Aventuras e Brincadeiras. Conclui a autora que os jovens retêm nas memórias fílmicas os momentos positivos da escola uma vez que encontram-se como maioria e que este campo se configura um espaço primá-

rio rico de elementos reveladores de identidade e referência escolar pouco explorado.

As autoras Patricia Stoski e Vanessa Raianna Gelbcke no texto “Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio”, em que medida o atual quadro do Ensino Médio tem proporcionado aos alunos e alunas de escolas públicas de Curitiba fatores que os façam gostar da escola e de que forma. Os dados empíricos foram extraídos do *survey* realizado pelo Observatório do Ensino Médio como parte da pesquisa “Juventude: Escola e Trabalho - Sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio”. As autoras apontam como significativo em suas conclusões que não há consenso sobre as expectativas dos jovens em relação à escola, e que esta, segundo as vozes dos estudantes, pouco conhece sobre quem são os sujeitos que têm frequentado o Ensino Médio.

No texto de Marina Carlesso Cavallin, com o título “As representações dos jovens frente à diversidade sexual no ambiente escolar”, a autora pesquisou situações de preconceito e violência e para isso aplicou questionário com perguntas dirigidas em uma escola de Ensino Médio noturno da cidade de Curitiba. Ao analisar as repostas pode constatar, dentre outras coisas, que ser diferente, mesmo em um ambiente que deveria garantir a aceitação e a promoção da diversidade, pode se constituir em motivos que levam a abandonar a escola.

Os autores, Adilson Luiz Tiecher, Cleci Körbes e Débora Aparecida da Silveira, usando o método da pesquisação, analisaram como professores de quatro escolas públicas de Ensino Médio de Curitiba e Região Metropolitana veem a escola, os jovens e as novas tecnologias de comunicação e como percebem seu uso no processo de ensino e aprendizagem. Para isso os autores se pautaram nos sentidos que os docentes atribuem às escolas de Ensino Médio. O artigo articula o diálogo com as fontes empíricas à luz de uma bibliografia que analisa o currículo e as políticas públicas, bem como a legislação vigente.

O artigo de autoria de Andrea Cecatto mostra uma realidade pulsante no cenário nacional que atinge jovens em conflito com a lei e a necessidade de implementar soluções sócio educativas mais eficazes, uma vez que não tenham como égide apenas o caráter punitivo da força da lei. A autora apresenta o estudo, realizado em 2011, do Programa Aprendiz destinado a esses sujeitos jovens. Evidencia que o Programa traz algumas possibilidades dentre elas o aumento de escolaridade e, segundo a autora de "superação da exclusão social". Como limites ela identificou que a forma com que o Programa foi executado, ao não articular amplamente a escolarização com a qualificação, restringiu as possibilidades de formação mais inclusiva. Nessa perspectiva a pesquisadora constatou que uma escolarização integrada tem maiores chances para a formação e reinserção social.

Iniciando o Bloco II, no texto de Alessandra Joelma Dal Pizzol Coelho e Nilson Marcos Dias Garcia, no texto "Permanecer ou abandonar, eis a questão: um estudo sobre os motivadores da permanência e abandono escolar em escolas profissionais" os autores apresentam os resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de identificar os elementos que motivaram alunos e ex-alunos de cursos de formação profissional de Joinville e Jaraguá do Sul, no Estado de Santa Catarina, a permanecerem nos seus respectivos cursos ou a abandoná-los, como também analisam o papel desempenhado pelas atuais políticas públicas de apoio à permanência escolar sob o ponto de vista dos participantes da pesquisa.

No artigo "Ensino médio e educação profissional: quem são e que sentido dão à escola os alunos da oferta noturna", Márcio Luiz Bernardim discute os resultados do *survey* realizado pelo Observatório do Ensino Médio da UFPR no âmbito da pesquisa "Juventude, Escola e Trabalho". O estudo contemplou 4.143 jovens que frequentam o ensino médio noturno da rede pública estadual localizada em Curitiba e Região Metropolitana. Em suas conclusões, dentre outras questões, o autor aponta que a partir do conjunto de dados é possível afirmar que os alunos mais jovens, independentemente do tipo de oferta cursada, não se sentem muito motivados

para ir à escola, apresentando como justificativa a falta de tempo para convivência e para as atividades esportivas, além de uma crítica contundente à falta de interesse e/ou qualificação do corpo docente.

Allan Andrei Steimbach debruça seus estudos para revelar razões para permanecer ou abandonar a escola. Em seu percurso investigativo tomou como campo empírico duas escolas que ofertam o Curso Técnico em Agropecuária Integrado no interior do Paraná. Realizou entrevistas com os jovens e observações *in loco*. Pode constatar que, nessa situação e com esses jovens, a clareza sobre a função da escola é fator que contribui tanto para a permanência quanto para o abandono. Dentre as conclusões, o pesquisador mostra que o que motiva a permanência diz respeito, na opinião dos jovens entrevistados, à qualidade das instituições e sua história na comunidade; à formação profissional como projeto de melhoria das condições de vida, e ao regime de internato das escolas que propiciam o tempo e o espaço necessários para que os alunos construam suas experiências e vivenciem sua juventude.

Lucas Barbosa Pelissari também tem como temática o abandono e a permanência dos jovens no Ensino Médio Técnico Integrado. Em seu texto evidencia como ponto de partida a hipótese de que os sentidos e significados construídos pelos jovens a respeito dos cursos técnicos na área de tecnologia são marcados pelas compreensões prévias que possuem sobre *tecnologia*. Assim, o pesquisador analisa “o imaginário social sobre a tecnologia, dissolvido nas construções culturais da juventude”. Dentre as conclusões mostra que a elevada procura, bem como a alta desistência dos cursos, possuem como uma de suas razões uma visão fetichizada sobre a tecnologia.

A pesquisadora Ceuli Mariano Jorge buscou em seu capítulo compreender a formação profissional e escolarização no âmbito do Programa Nacional de Educação Profissional integrado à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A autora aponta para uma problemática pouco abordada, qual seja, em que medida essa política de formação e elevação da escolarida-

de dos trabalhadores jovens e adultos atingiu seus propósitos. Para tanto recorreu a entrevistas com alunos egressos. Os dados revelam que a conclusão dos cursos não significou a conquista de emprego na área da formação, tampouco mudanças efetivas em termos de mobilidade econômica e continuidade dos estudos; destaca, porém, os sentidos e significados atribuídos pelos egressos em relação ao acesso ao capital cultural, sociabilidade, valorização própria e elevação da autoestima.

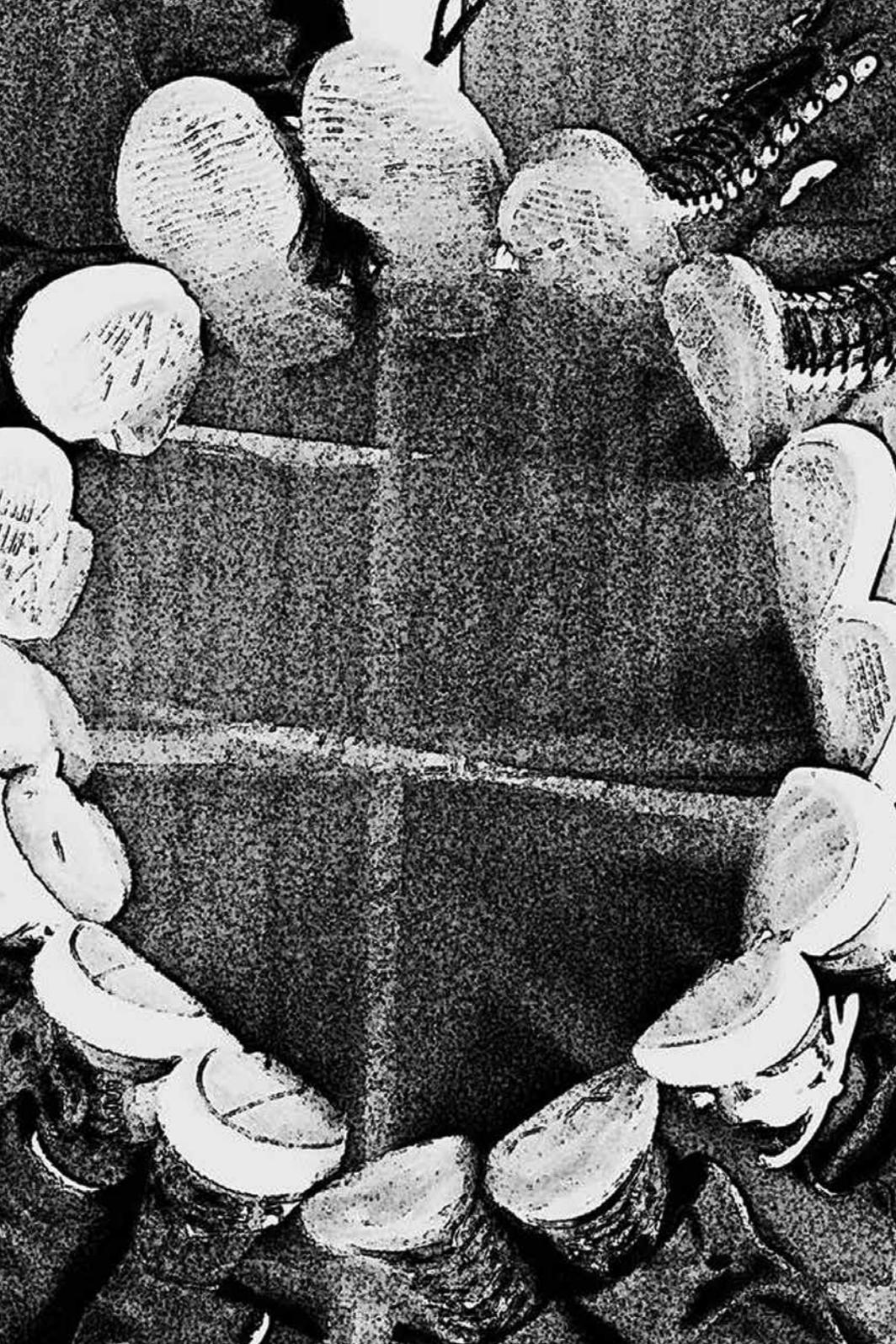
O artigo dedicado a reflexões sobre a escola e suas possibilidades e intitulado “Acesso, permanência e condições de ensino: assimetria e simetrias entre Santa Catarina e Paraná” de Flávio Calônico Júnior, problematiza algumas questões relacionadas à natureza do Ensino Médio no Brasil. Privilegia aspectos relacionados à qualidade da Educação Básica com base estatística de permanência, sucesso e abandono dos estudantes de Santa Catarina e Paraná. O autor traz como conclusões a identificação de uma escola média desigual e precária no Brasil, inclusive nos referidos estados da federação.

Finalizando este segundo Bloco, Letícia de Luca Wollmann Saldanha analisa os indicadores de permanência e abandono dos alunos no âmbito do PRONATEC, em um unidade do SENAI da cidade de Curitiba. A partir dessa análise, a autora problematiza em que medida o PRONATEC estaria, de fato, se constituindo em uma possibilidade de democratização do acesso à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Esperamos, com esse conjunto de textos, poder contribuir com a compreensão das complexas relações que se vão instituindo entre os jovens e a escola de ensino médio, entre os jovens e o mundo do trabalho, entre os jovens e tantas questões que vão se colocando para essa diversidade de formas de viver a juventude na sociedade contemporânea.

Março de 2016

Monica Ribeiro da Silva  
Rosângela Gonçalves de Oliveira



# Em cena, a escola pelas lentes dos estudantes: caminhos para a pesquisa

Rosângela Gonçalves de Oliveira

## Contextos e objetos

Esse capítulo apresenta dados sobre uma pesquisa qualitativa e quantitativa que levantou, ao longo de 2011 e 2012, vídeos postados por alunos do Ensino Médio na web, que usaram o nome da escola como uma das palavras identificadoras. Deste material fez-se uma análise com base nos conceitos de cultura de Raymond Williams, e nos estudos de recepção, principalmente de Guillermo Orozco e José Martin-Barbero. O propósito do artigo é indicar os sentidos atribuídos pelos jovens à escola em suas práticas culturais e apontar caminhos para o aprofundamento da análise das mesmas. A escolha das escolas que participaram da pesquisa foi definida de acordo com os critérios estabelecidos por um grupo de pesquisa do Observatório do Ensino Médio, que contou com a participação de 18 escolas e 4.143 estudantes de uma capital brasileira e sua região metropolitana. Um caminho buscado durante a análise foi o estabelecimento de possíveis padrões de construção fílmica dos quais aponta-se a possibilidade de aprofundamento. Com base nos textos audiovisuais encontrados, determinou-se quatro categorias: Escola-ficção; Protesto; Memória Afetiva; Aventuras e Brincadeiras. Concluímos que este campo se configura um espaço primário rico de elementos reveladores de identidade e referência escolar pouco explorado.

Por que trilhar nas vias cibernéticas e fílmicas para conhecer e analisar as relações identitárias dos estudantes com a escola? Porque, fora da escola, os alunos criam, produzem e publicam textos audiovisuais. Eles e elas compartilham com o mundo esse trabalho, publicando na rede de alcance mundial e apresentando textos

audiovisuais variados. E, nesse universo fértil, é possível encontrar muitas produções com temas que incluem a escola. O espaço escolar aparece como cenário coadjuvante, e em algumas produções, como protagonista dessa linguagem expressiva da sociedade digital.

A escola está presente nos textos audiovisuais produzidos por alunos, que são produtos expressivos das relações estabelecidas por jovens nesse ambiente de relações humanas mediado pela comunicação e suas práticas culturais. Nesse sentido, o conceito de comunicação mediado pelas práticas culturais que assumimos é o entendimento de que os meios de comunicação são meios de produção, concordando com Williams

A comunicação e os seus meios materiais são intrínsecos a todas as formas distintamente humanas de trabalho e de organização social, constituindo-se assim em elementos indispensáveis tanto para as forças produtivas quanto para as relações sociais de produção (Williams, 2011, p. 69)

Os dados nos mostram que o universo digital é parte constituinte do dia a dia do jovem brasileiro. Segundo a pesquisa TIC<sup>5</sup> 2012 do Comitê Gestor da Internet no Brasil, 51% dos domicílios urbanos possuem computador. A pesquisa revelou que 44% dos jovens têm acesso a internet e 84% usam celulares. Mesmo com diferenças entre campo e cidade, ou seja, dos jovens camponeses 22% que apenas utilizam ferramentas digitais de comunicação, entendemos que isso não garante uma universalização de acessos. Os espaços virtuais são ocupados pelos estudantes onde estabelecem diferentes territórios identitários, sem muros que separam o dentro e o fora da escola. Para Carrano:

Os jovens revelam sinais de identidades que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade cultural e estética e às sociabilidades que se originam no exterior da instituição escolar que, por mais que tentamos uniformizá-las, 'invadem' os territórios da escola. Além do jovem silenciado, há

---

5 TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação correspondem a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos de comunicação dos sujeitos. Também pode representar um conjunto de recursos tecnológicos de comunicação.

um jovem querendo se expressar. (CARRANO, 2013, p.21-22) Proliferam suas expressões em suportes comunicativos e artísticos dos mais variados: muros, paredes, hiperespaços, entendendo esse último por elemento hipotético presente na ficção das histórias criadas pelos estudantes. São essas relações sociais produzidas na materialidade histórica dos sujeitos produtores sobre os quais fizemos a nossa análise e é possível encontrá-las no *YouTube*, por exemplo. No entanto, há uma questão inquietante que diz respeito ao objeto dessa pesquisa, ou seja, o aprofundamento analítico destes audiovisuais, produzidos pelos alunos como possibilidades de compreender “o sentido do outro” (POMPA, 2003). No que diz respeito à escola, a análise terá maior significado à luz dos estudos de recepção. Nessa direção concordamos com a proposta de Martín-Barbero, pois o autor insere o processo comunicativo dentro das práticas sociais e o percebe de forma global, uma vez que procura resgatar a iniciativa, a criatividade dos sujeitos, a complexidade da vida cotidiana como espaço de produção de sentido para o sujeito. Segundo Figaro, “os estudos de recepção nos revelam um cotidiano repleto de aspirações contraditórias, cujo referencial importante ainda são os colegas de trabalho. Aspirações que também conformam o processo de recepção das mídias.” (2005, p. 6).

Portanto, analisar as obras fílmicas dos estudantes do Ensino Médio procurando, a partir de seu olhar refletido na lente, sentidos atribuídos à escola é mais uma necessidade à compreensão dos sujeitos dessa etapa da Educação Básica, uma vez que temos um quadro forte de evasão e abandono desses jovens. Há, por parte significativa de pesquisadores e grupos de pesquisa sobre educação e juventude, a necessidade premente de entender as razões que promovem no jovem a saída da escola antes de concluir sua formação básica. Nesse conjunto motivador de abandono, evasão e expulsão não deixamos de lado os provocados pela violência, seja ela uma violência dura ou simbólica<sup>6</sup>.

---

6 O termo “violência dura” se refere a atos e episódios que podem resultar em danos irreparáveis aos indivíduos e, por isso, exigem a intervenção estatal (ABRAMOVAY e CUNHA, 2009). Assim, se confunde com o crime,

Abramovay e Cunha têm identificado, igualmente, um quadro de abandono da escola, especialmente situado na última etapa da Educação Básica. As pesquisadoras identificaram as violências (de toda natureza) sofridas por esses jovens. Na busca pela compreensão dos fenômenos de abandono de jovens no ensino médio muitas pesquisas têm sido realizadas com diferentes focos e o mesmo objeto. Nas pesquisas de Abramovay e Cunha (2009), encomendada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, o objetivo foi “traçar um perfil das escolas públicas a partir da percepção de seus alunos e professores com respeito aos relacionamentos entre os atores da comunidade escolar e aos problemas de violência no cotidiano” (p. 15). Os resultados comprovam que os índices de violência na sociedade (simbólica, dura, microviolências) categorizados e fundamentados pelas autoras, compõem o cenário escolar, onde alunos e professores são sujeitos ativos e passivos desses atos. Essas reflexões feitas pelas pesquisadoras têm origem a partir de suas análises nos espaços físicos e digitais (Internet e outras mídias), pois no processo de sua pesquisa encontram alguns audiovisuais com temas que envolvem violência.

Segundo as pesquisadoras uma das explicações para isso é o preconceito:

A presente pesquisa demonstra que agressões verbais e físicas, exclusão do convívio social, além de violência sexual, devem ser consideradas com atenção quando se analisa o fracasso e a evasão escolar de pessoas com deficiência (logo, sua baixa escolarização). As pessoas com deficiência formam, definitivamente, uma população vulnerável às violências no espaço escolar. A intolerância aos corpos diversos e às habilidades intelectuais diferenciadas gera situações incompatíveis com a perspectiva inclusiva da escola na

---

um fenômeno integrante da estrutura social moderna, de transgressão das normas sociais formalizadas em legislação. [...] A violência simbólica é uma forma de dominação que se apoia em expectativas coletivas que produzem a necessidade de obedecer as normas, regras e hierarquias sociais sem contestação. A violência simbólica se baseia na fabricação de crenças no processo de socialização que fazem com que as pessoas se enxerguem e se avaliem de acordo com os critérios definidos por alguém com maior poder. (ABRAMOVAY e CUNHA, 2009, p. 23 e 25)

atualidade, que seria de promover a diversidade e a plena inserção social de pessoas com deficiência. (ABRAMOVAY e CUNHA , 2009, p. 263)

Porém entendemos que também não é possível descartar fatores humanos, políticos, econômicos e estruturais, apresentando nesse artigo possibilidades de análise ainda pouco exploradas e que podem subsidiar mudanças no sentido de fortalecer a compreensão do vínculo identitário dos jovens com a instituições de ensino, e é desse lugar que estruturamos a principal razão desse artigo.

Perguntas como: “Por que os jovens vêm abandonando a escola?” e “Que sentidos atribuem à escola?”, precisam urgentemente ser respondidas.

O que nos interessa nesse artigo é apresentar uma quantidade significativa e plural de material textual no formato audiovisual pesquisado em um período de dois anos. Estamos falando de 803 (oitocentos e três) vídeos que têm como temática a escola e foram postados em um canal da Internet. Em relação a esse material, interrogamos: Quais as relações entre a(s) identidade(s) juvenil(s), a escola, a cultura de juventude? Os alunos revelam suas identidades e estabelecem seus territórios nos seus audiovisuais? Como a escola aparece representada nesse contexto? Essas categorias possuem possibilidade de análise também com base nos estudos de recepção e cultura fundamentados por Barbero-Martin (1991), Orozco (1993), Williams (1969).

Poderíamos destacar como práticas emergentes, segundo Williams (2011, p. 56), “[...] novos significados e valores, novas práticas, novos sentidos e experiências estão sendo continuamente criados” (2011, p. 57), ou práticas culturais residuais<sup>7</sup>, pois segundo o mesmo autor, são “[...] algumas experiências, significados e valores que não podem ser verificados ou não podem ser expressos nos termos da cultura dominante são, todavia praticados e vividos

---

7 Elementos residuais pertencem a formações sociais anteriores não expressos na cultura dominante são incorporados, principalmente se o resíduo provir de alguma **àrea** importante, para que a cultura dominante faça sentido.

com resíduos – tanto culturais quanto sociais – de formações sociais anteriores”. Os audiovisuais possuem, em uma primeira análise, as duas definições, uma vez que marcam seus espaços com lembranças de seus grupos de pertencimento. As culturas dos grupos sociais envolvidos - alunos, professores e funcionários - e os textos dos audiovisuais produzidos pelos alunos podem ser analisados focando nas referências simbólicas, onde se vinculam as identidades com a escola, tendo em vista que usam o nome do estabelecimento como marcador (palavra-chave) de busca no hostel digital.

É importante dizer que compreende-se o conceito de identidade como representações e convenções que estabelecem relações de “pertença”, estabelecendo códigos culturais e de linguagem, “empoderando” o sujeito no espaço/tempo, nesse sentido, marcadas na diversidade juvenil. Juventude é uma categoria que ganha, segundo Carrano (2013, p. 15):

[...] contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares, etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude. Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural em que se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.

Portanto, quando pensamos nos estudantes do Ensino Médio nos referimos a sujeitos das diferentes juventudes que estão em processo de construção identitária.

## Lendo os textos audiovisuais

Investigar e analisar as relações de identidade e demarcação de território, possivelmente presente nos audiovisuais dos alunos, apresenta a representação de um panorama pouco explorado, pois não se encontrou no banco de teses pesquisas com foco nesse campo empírico. Encontra-se nesse espaço o que Juarez Dayrell destaca como o mundo da cultura. Segundo ele:

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade através dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual algumas de suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e neles as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado. Ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente o MP3 e o celular, cujo impacto no cotidiano juvenil precisa ser mais pesquisado. (DAYRELL, 2009, p. 19)

A partir do questionamento sobre quais sentidos e significados esses jovens têm atribuído à experiência escolar, mergulhamos nessa produção com algumas hipóteses, como: 1) os alunos se definem e usam referências do seu tempo histórico nos vídeos produzidos e; 2) a produção cultural dos audiovisuais dos alunos possui estética, sentido e está vinculada ao espaço escolar de pertencimento.

Quando se estipulou as fronteiras de análise no universo escolar e no seu cotidiano, entendeu-se uma necessidade premente que se ancora na pesquisa etnográfica. Nesse sentido, compartilhamos com a autora Pompa que ao pesquisar documentos coloniais deu um panorama diferente aos sentidos do “outro”, no caso dela, o in-

dígena, no nosso caso, os jovens levando em consideração o entendimento de que: “o texto escrito [fílmico] a partir da interpretação (uma, entre as possíveis) de uma situação histórica específica (uma, entre as inúmeras) é talvez o lugar privilegiado para aprender o processo de mediações culturais.” (POMPA, 2003, p. 28, grifo nosso).

Para dar voz e vez aos estudantes é que optou-se pelo recorte de campo empírico considerando-se a produção espontânea de vídeos protagonizada pelos sujeitos/alunos. A escolha e busca recaíram sobre os vídeos que mostrassem, dentre outras coisas, questões importantes para esses jovens, pois contemplam referências cotidianas e extracurriculares.

Usaremos como primeiro critério, vídeos de estudantes do ensino médio com referências explícitas a esta fase escolar, sem orientações docentes (vídeos pedagógicos, ou para apresentação de trabalho escolar) ou que fossem promovidos pela escola (vídeos onde é possível identificar orientação de produção). Os vídeos encontrados foram baixados da rede para posterior análise. Os demais vídeos encontrados (com orientações as mais diversas ou produzidos por professores) foram computados, porém não baixados e, portanto, não considerados na análise.

Uma vez coletados, os vídeos foram classificados, a princípio, em textos que tinham recorrência independente das escolas, se na capital, na região metropolitana, centro ou periferia. As recorrências encontradas foram “textos audiovisuais artísticos”, “de protesto”, “de memória afetiva”, “de aventuras e brincadeiras”. Estabelecemos como “textos artísticos” narrativas ficcionais com produção de roteiro, cenário, cortes, trilha, outros. Para a categoria “protesto” todos os audiovisuais que tinham como objetivo relatar um fato que não era de agrado do grupo, ou do autor do audiovisual.

O teórico Raymond Williams, ao categorizar os meios de comunicação como meios de produção, justifica que é importante distinguir “[...] os modos de comunicação que dependem dos recursos físicos humanos imediatos daqueles que dependem da transformação, pelo trabalho, de material não humano.” (2011, p. 75) Afirma o teórico que em todas as sociedades modernas a “fala física” e a “co-

comunicação física não verbal” (comunicação corporal) são os principais na comunicação. Com base nesse argumento defende-se a ideia de que os audiovisuais aqui estudados agregam ambas as categorias primordiais apontadas por Williams. Usou-se para fundamentar as categorias de análise o conceito desenvolvido pelo teórico uma vez que o produto audiovisual é de autoria dos estudantes usado como para comunicar-se. Segundo ele: “Há três tipos de tal uso ou transformação: (i) amplificador<sup>8</sup>; (ii) durável (armazenamento)<sup>9</sup>; e (iii) alternativo<sup>10</sup>” (2011, p. 76), onde é possível o relacionamento destes, em seu conjunto, apropriados pelos jovens do Ensino Médio nas produções fílmicas.

No gráfico que segue apresentamos o resultado dessa trajetória de campo digital onde encontramos no universo de 6520 vídeos o nome de 18 Colégios assim distribuídos:



Figura 1: Síntese dos vídeos encontrados

8 Amplificador: aparelhos tecnológicos que amplificam a comunicação (rádio, televisão, internet, telefone, etc.).

9 Comunicação durável são mecanismos comunicacionais que torna permanente, por exemplo, a fala, pois as não verbais se eternizam, por exemplo pelas artes visuais.

10 São meios que driblam o monopólio capitalista “durável e amplificado” (meios de comunicação de massa), por exemplo, rádios comunitárias.

Deste total, nosso corte metodológico selecionou para análise apenas os vídeos espontâneos que totalizaram 251. Os procedimentos de aproximação entre as produções levaram em consideração as temáticas mais explícitas percebidas por qualquer expectador. Nessa perspectiva encontrou-se 11 tipologias fílmicas. As produções apresentam as três categorias de Williams: durável, pois está diretamente ligada à fala, amplificador por sua potencialidade na Internet e o alternativo que é apresentado como ideia desenvolvida pelos autores em relação ao seu espaço de convívio, indiferentemente da hegemonia comunicativa.

Tipografou-se, dentro dessa lógica, quatro grandes categorias presentes nas representações fílmicas: 1. “Memória Afetiva”: onde todos os vídeos que tinham relações afetivas com os grupos e turmas do autor do vídeo, como por exemplo, homenagens a professores e colegas. 2. “Aventuras e brincadeiras” para todos os vídeos que apresentavam brincadeiras com ou sem elementos externos ao ambiente clássico escolar, como le parkour; skate, dança, por exemplo. 3. “Escola-Ficção” filmes onde a escola atua como cenário, e ou coadjuvante, e ou protagonista. 4. Situações de disputa - momentos negativos em sala que apresentam situações de brigas e zombarias com teor pejorativo.

A síntese das categorias encontradas configura-se da seguinte forma:

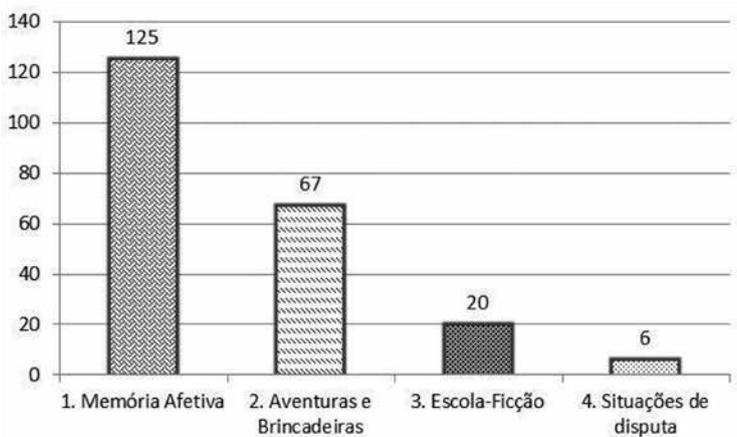


Figura 2: Síntese das categorias

As possibilidades de análise do material coletado são inúmeras e, neste estágio do estudo, optamos pelo recorte do reconhecimento dessas produções de forma mais geral.

## Inconclusões para discussão

Os estudos de recepção consideram a comunicação dentro de uma concepção de teia, estabelecida no processo de mediação de meios de linguagem e sujeitos de forma dialética com influências mútuas. Localizando esses sujeitos nas instituições selecionadas, e entendendo as mesmas a partir da cultura escolar das suas relações institucionais e locais, das suas condições físicas, do seu papel naquela comunidade e sua relação com a educação de uma maneira mais abrangente. Segundo Setton (2009, p. 69):

O ciberespaço é compreendido como um local de tolerância e liberdade de expressão para os que criam e produzem a cultura virtual, bem como para os receptores desta nova linguagem. A construção teórica de grande parte destas reflexões apoia-se em Anthony Giddens (1991, 1994) e Zygmunt Bauman (2001), destacando-se as considerações sobre o processo moderno de construção das identidades e a crescente necessidade de se sentir pertencente a uma comunidade, seja ela virtual ou não.

A relevância do estudo para o campo do conhecimento educacional se estabelece quando verificamos, no campo empírico, que muitos jovens produtores de pequenos vídeos e publicados na internet são estudantes das escolas públicas e foco de pesquisas sobre Ensino Médio. Como já destacamos anteriormente, o acesso a ferramentas tecnológicas portáteis facilita o registro dos fatos e a contação de histórias. Um celular, por exemplo, e uma Lan House são suficientes para divulgar uma aventura, uma história, uma lembrança. Produzir textos audiovisuais tornou-se tão acessível quanto fotografar, tão importante quanto as narrativas orais. Daí a divulgar para o mundo é só postar na rede, simples, rápido e pode ser

feito anonimamente. É possível nesse momento confirmar as duas hipóteses levantadas. Nessa mostra pode-se perceber que os estudantes marcam suas memórias com a escola e que suas produções têm opções estéticas. Algumas produções com maior proximidade da produção fílmica profissional com narrativas de ficção, roteiros, edição e efeitos especiais, trilha sonora. No quesito trilha sonora todos os vídeos que apresentam memória afetiva possuem músicas que falam por exemplo: de amizade, carinho, saudade, do universo jovem dialogando diretamente com as imagens registradas. Os audiovisuais que apresentam violência não foram considerados como categoria pela inexpressiva ocorrência (apenas um), o que corrobora a constatação de que, ao contrário do que se propaga, os jovens eternizam como significativas, em suas lembranças com a escola, passagens positivas.

Não é possível desconsiderar ou minimizar o estímulo da indústria cultural (IC) e as relações sociais que influenciam e pautam a execução desses vídeos dos alunos, uma vez que os produtos da IC povoam o universo cotidiano jovem com intensidade. Não é nosso objetivo abordar esse recorte, mas reconhecemos a necessidade de um estudo mais aprofundado com o mesmo campo empírico para investigar se esses são fatos relevantes e reveladores do perfil dos alunos, ações explícitas de expressões momentâneas, assédio moral, de violência física.

Outras possíveis análises do audiovisual, à luz dos estudos de recepção é o aprofundamento da rotina fílmica e as referências cotidianas e estéticas desses sujeitos. Quais são as memórias registradas e quais estão ausentes? Como os alunos demarcam seus territórios?

A cultura escolar, produtora de movimentos de tensão e relaxamento social e epistemológico, é composta de outros fatores (além dos oficiais) que influenciam na prática pedagógica, ou seja, outros currículos<sup>11</sup>.

---

11 Destacamos, de forma sintética, mas não reducionista, o conceito de outros **currículos** considera todos os processos, narrativas, situações e elementos que envolvem o cotidiano escolar, planejados ou não, e provocam aprendizado.

Nesses outros currículos presentes na cultura que é própria da escola, é que se pretende estabelecer um marco referencial, pois conhecer os sujeitos com quem e para quem esse currículo é proposto faz parte do Projeto Político Pedagógico escolar. Analisar, selecionar, formatar e didatizar os conhecimentos científicos para organizá-los, formatando o currículo oficial, é apenas uma parte da complexidade escolar. Ao caracterizar e categorizar o espaço escolar como produtor de conhecimento reconhecemos o terreno do conhecimento de forma universalizada, uma vez que se admite que essas relações de aprendizado acontecem com os sujeitos nas relações sociais e experiências nas salas de aula e fora delas. Esses sujeitos que compõem o espaço escolar e que produzem cultura, também são produzidos e mediados por ela. Assim eles também elaboram saberes, analisam conhecimentos, criam e interferem na cultura, recompondo, interpretando e reinterpretando saberes, cultura e conhecimento.

São esses sujeitos, seres “sociais”, possuidores do que Bourdieu (1998) chamou de “ethos cultural”, que se constroem e formam conhecimentos nas relações com os outros, nas experiências e nas mediações com os saberes. Esses sujeitos entendidos por Dubet (2004) como singulares, mas que também são coletivos e se formam e são formados nas relações com os outros sujeitos, nos seus espaços e tempos, virtuais e físicos, objetiva e subjetivamente.

É com esse processo de significação social construtora de culturas, assumindo-se aqui o conceito de cultura definido por Raymond Williams (1969), pois está presente nas ações, nas relações sociais, nas produções, nos meios de comunicação, nas imagens, nos signos, nas artes, enfim nas relações materiais e imateriais que se pretende olhar a cultura escolar.

É com base nas referências da teoria de autores como Paulo Freire, Henry Giroux, que foi possível vislumbrar a escola como um espaço possível para a construção da aprendizagem de forma dialógica por meio das relações e experiências dos sujeitos no campo da cultura escolar.

Já ao olharmos para os audiovisuais, a possibilidade é utilizar as produções espontâneas dos alunos, enxergando-as como parte significativa da atualidade e esboçando um perfil dos alunos e suas referências, evidenciando sua não neutralidade ou total negatividade do espaço escolar. As referências e o trabalho pedagógico do uso das mídias (imagéticas, sonoras e impressas) já compõem os espaços escolares, respaldados nos estudos científicos da comunicação e recepção, que possuem em seu âmbito a educação, conforme reafirma a teoria da mediação de Jesús Martín-Barbero (1991), e Guillermo Orozco (1993).

Outros cientistas podem ajudar a iluminar os conceitos de comunicação, audiovisual, cultura midiática e ensino aprendido como as pesquisas de Rosa Maria Bueno Fischer (2012), pesquisadora no campo da mediação e os impactos da Indústria Cultural na escola, Roseli A. P. Figaro (2005 e 2010) que desenvolve pesquisa com mídias e o conceito de trabalho na sua concepção ontológica. Em grande parte de seus estudos, esses teóricos consideram o local e o global, localizados em tempos distintos, ponderando que as ações são realizadas por sujeitos pertencentes a uma classe e que estão sob a égide do sistema capitalista mundializado, sujeitos do presente nesse complexo cotidiano da modernidade.

Enquanto isso, fora da escola, os alunos criam, produzem e publicam textos artísticos, de protesto, de memória afetiva, de aventuras e brincadeiras no formato audiovisual e compartilham com o mundo esse trabalho na rede de alcance mundial. É possível encontrá-los no site *YouTube*, por exemplo. Os estudos de recepção conceituam a comunicação dentro de uma concepção de teia, estabelecida no processo de mediação de meios e sujeitos de forma dialética com influências mútuas.

Aprofundar a análise dessa cultura audiovisual e constatar se os alunos possuem uma estética, sentido e identidade vinculada ao espaço de pertencimento e em alguma medida à cultura escolar é o que pretendemos na sequência. Os recortes metodológicos estão fundamentados nas teorias sociológicas, no conceito de sujeito como ser criador e mediador, no princípio de cultura como signifi-

cação, cultura visual e de cultura escolar como campo de análise. Entende-se necessário afirmar a compreensão de que esses jovens são sujeitos concretos e históricos de uma construção de classe e que pertencem ao sistema capitalista. Essa reflexão é importante uma vez que só sua constituição de classe necessariamente não explicaria os textos audiovisuais produzidos. Nesse sentido refletimos a necessidade de outras pesquisas onde as condições econômicas sejam consideradas como um dos filtros balizadores para que possamos refutar ou confirmar essa hipótese.

No entanto uma simbologia habita as produções dos estudantes, em maior ou menor proporção, qual seja, a do espaço da escola como protagonista e não como cenário. Esse pode ser um diferencial, um rompimento com as expectativas normativas e narrativas dos adultos que analisam a juventude. O material empírico bruto mostra em uma análise preliminar que existe uma ligação afetiva com o espaço escolar, para além dos sujeitos que lá transitam. Mas entendemos a profundidade dessa hipótese e a necessidade científica de aprofundá-la para não incorrer no risco de torná-la senso comum, ou banalizá-la. Porém, é possível afirmar com base nos dados obtidos que a maioria dos audiovisuais são registros positivos de experiências significativas tanto com colegas, como com professores ou com a escola em sua estrutura física material.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam, CUNHA, Anna Lúcia, CALAF, Priscila Pinto. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009

BERNARDIM, Márcio Luiz. *Juventude, Escola e Trabalho: Sentidos Atribuídos Ao Ensino Médio Integrado Por Jovens Da Classe Trabalhadora*. Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação, no Curso de Pós-Graduação em

Educação, Linha de Pesquisa Trabalho, Tecnologia e Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. CURITIBA 2013

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: Nogueira, Maria Alice, Catani, Afrânio (Org.) *Escritos de educação*. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 39-64.

CARRANO, Paulo. DAYRELL, Juarez (orgs) Brasil. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II* : O Jovem como sujeito do Ensino Médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.DAYRELL, Juarez. Uma diversidade de sujeitos O Aluno Do Ensino Médio: O Jovem Desconhecido. In: SEED, MEC, TV Escola, *SALTO PARA O FUTURO. Juventude e escolarização:os sentidos do Ensino Médio* Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009 Acesso: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/11100718-JuveEscoladoEM.pdf>

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* Cad. Pesqui., Dez 2004, vol.34, no.123, p.539-555. ISSN 0100-1574

FISCHER, Rosa M. B. Imagens da Mídia, Educação e Experiência (2ª ed). In: FANTIN, Monica;GIRARDELLO, Gilka. (Org.). *Liga, roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância*. 2ed.Campinas, SP: Papyrus, 2012, v. 1, p. 25-40.

FIGARO, Roseli . Estudos de recepção para entender os usos da mídia na escola. In: *Comunicacao e Educação* (USP), v. 3, p. 17-28, 2010.

FÍGARO, Roseli. O desafio teórico-metodológico nas pesquisas de recepção. In: *E-compos* Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Agosto de 2005 - 2/15

MARTIN-BARBERO, J.; BALOGH, Anna Maria. BUITONI, Dulcília H.S. Em busca do sujeito da recepção. In: *Revista Comunicação e Arte ECA - USP*, São Paulo, ano 15, nº26, p.5-15, julho/dez 1991.

OROZCO, Guillermo. JACKS, Nilda Pesquisa de recepção: investigadores, paradigmas, contribuições latino-americanas. In: INTERCOM – *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*,

*Comunicação para o Desenvolvimento & Comunicação e Extensão*, São Paulo, Vol. XVI, n. 1, p. 22-33 janeiro/junho de 1993.

OLIVEIRA, Ana Paula de Corti, SPOSITO, Marília Pontes. *A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes, Juventude e escolarização (1980-1998)* / Coordenação: Marília Pontes Sposito. – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002: il. (Série Estado do Conhecimento, n.7)

POMPA, Cristina. *Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colônia*. Bauru, São Paulo:EDUSC, 2003.

SETTON, Maria da G. J., Juventude, Mídias e TIC In: SPOSITO, Marília P. (Org.). *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, volume 2, coordenação. – Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

\_\_\_\_\_. *Meios de Comunicação como Meios de Produção*. In: *Cultura e Materialismo*. São Paulo: Unesp, 2011, p. 69-86.

### **Sítios da Internet**

Comitê Gestor da Internet no Brasil; Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br): <http://www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-educacao-2012.pdf>; <http://www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-domicilios-2012.pdf>



# Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio

Patricia Stoski  
Vanessa Raianna Gelbcke

## Introdução

A escola tem ocupado um lugar privilegiado na vida dos jovens, seja pelo fato da compulsoriedade - conforme a Emenda Constitucional 59/2009 que confere a obrigatoriedade de ensino à faixa etária dos 4 aos 17 anos - , seja pela oportunidade de uma possível mudança no futuro dos jovens das camadas populares, por meio da formação científica ou profissional.

O Ensino Médio, enquanto última etapa da educação básica, determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9394/96), apresenta desafios relacionados aos seus objetivos e características que dificultam a definição de uma identidade própria para esta etapa de ensino. Observando seu histórico é perceptível a dualidade nas concepções de ensino. De um lado, a preparação para o mercado de trabalho e, de outro, o ensino propedêutico, que visa a preparação dos jovens para o ingresso no ensino superior.

Uma das características peculiares desta etapa da educação básica é sua heterogeneidade, atendendo estudantes de diversas origens sociais, etnias, grupos etários, de gênero, sexualidade, religiosidade, territoriais etc. Além disso, uma parcela significativa dos estudantes faz parte da população economicamente ativa do país, ou seja, temos mais jovens trabalhando e estudando do que apenas estudando, ou que não trabalham nem estudam. Tais características somadas ao crescente aumento do índice de abandono escolar demandam uma reformulação do ensino médio com o intuito de se amenizar/solucionar as situações controversas encontradas no cotidiano escolar.

Este texto tem o propósito de analisar em que medida o atual quadro do Ensino Médio tem proporcionado aos alunos e alunas de escolas públicas de Curitiba, fatores que os façam gostar da escola e de que forma. Identificando os fatores negativos, podemos modificar as estruturas escolares de forma a proporcionar, aos sujeitos-alunos, sentido no ato de aprender. Para isso, analisaremos os questionários que foram aplicados pelo Observatório do Ensino Médio, da Universidade Federal do Paraná, como parte da pesquisa “Juventude: Escola e Trabalho - Sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio” - OBEDUC/CAPES - no que se refere ao conteúdo específico de duas questões dissertativas contidas no referido questionário, sobre o que os jovens mais gostam e o que menos gostam na escola.

O texto está dividido em quatro seções. A primeira trata especificamente das juventudes e sua relação com a escola, momento em que pretendemos destacar a conflituosa relação entre estes sujeitos e a instituição escolar que nem sempre reconhece as especificidades e singularidades próprias desta categoria social; a segunda seção versa sobre a descrição do processo de coleta de dados; na terceira e quarta seções serão apresentados e analisados os dados qualitativamente, destacando as categorias elencadas para as respostas obtidas nos questionários.

## Juventudes e Escola: uma relação em debate

Nos debates referentes à relação da juventude com a escola tem sido comum apontar os culpados pelo atual desafio posto à escola de Ensino Médio: o fracasso da instituição escolar (DAYRELL, 2007). Os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo tendem a apontar tais culpados, mas sem se reconhecerem participantes: de um lado a escola, que só percebe os jovens pelo suposto desinteresse em relação ao processo formativo; de outro, a juventude que não consegue estabelecer relação entre seus interesses

e perspectivas com aquilo que lhes é oferecido pela instituição escolar, causando desmotivação e tornando a educação como algo obrigatório apenas pela busca da certificação. Estes jovens estudantes que frequentam a escola de Ensino Médio atualmente são, em sua maioria, oriundos das classes trabalhadoras que conseguiram ter acesso ao Ensino Fundamental por conta das políticas que garantiram a universalização de tal etapa. É necessário repensar a escola, pois estes jovens diferenciam-se e muito das gerações passadas, às quais era conferido o acesso à educação média somente aos homens de origens sociais mais elitizadas. Arroyo (2014) nos apresenta uma reflexão neste sentido, em que há escolas diferentes para sujeitos distintos. Para o autor, há ênfases diferenciadas tanto nos processos de ensino quanto no currículo, pois os destinos dos sujeitos são os mais diversos ao final da etapa de escolarização.

Não é possível pensar uma escola que atenda aos sujeitos em sua integridade sem reconhecer quem são esses sujeitos e, também, tê-los como modelos e padrões idealizados contraditoriamente aos sujeitos concretos que têm frequentado a escola de Ensino Médio. Para Arroyo (2014), em muitos casos, a instituição escolar ainda considera o aluno enquanto “protótipo” moldado a partir de padrões que não consideram “como referentes os *outros* povos, etnias, raças, territórios, gêneros, trabalhadores” (p. 62, grifos do autor).

Em suma, a exclusão que outrora ocorria fora dos muros da escola, pela falta de acesso à Educação Básica passou a ocorrer no interior das escolas, seja por conta da reprodução da exclusão social, seja pela excessiva valorização do diploma e à meritocracia (DUBET, 2013).

Neste texto apresentamos uma concepção de juventude que vai além da ideia e da representação, de um período de transitoriedade da vida. Como propõe Dayrell (2003), busca-se romper com tal marca presente na escola que tem o sujeito que a frequenta como um “vir a ser”, negando o presente vivido e as relações estabelecidas por ele no espaço escolar e em outros espaços. Entendemos a juventude como uma categoria social que pode estar relacionada

a uma condição geracional, ou enquanto juventudes, no plural, que compreende a diversidade de condições em que os jovens se apresentam e produzem identidades múltiplas (SILVA, 2013). É neste sentido que se faz necessário pensar sobre a ideia de juventude presente na sociedade, que pode levar a determinados modelos de como “ser jovem”, sem conseguir compreender os modos como “as juventudes” constroem suas experiências, já que

[...] o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber que ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta. (DAYRELL, 2007, p. 1117)

Ao discutirmos a relação entre juventude e escola, fazemos referência aos múltiplos aspectos envolvidos na interação entre os jovens e a instituição escolar, quase sempre limitada à educação básica. Identificar o aluno como jovem sugere o reconhecimento de que este, ao entrar na escola, traz consigo uma diversidade sociocultural com suas demandas e necessidades específicas, mas também na origem social e cultural, no gênero, no pertencimento étnico-racial e nas experiências vividas, dentre outras variáveis, que interferem direta ou indiretamente nos modos como tais juventudes vão lidar com a sua escolarização e construir sua trajetória escolar.

Dessa forma,

A juventude se constitui como um momento delicado de escolhas, de definições, no qual o jovem tende a se defrontar com perguntas como: “pra onde eu vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”, questões estas cruciais para o jovem e diante das quais a escola teria de contribuir de alguma forma, no mínimo na sua problematização. (LEÃO, DAYRELL & REIS 2011, p. 257)

Neste sentido, cabe à instituição escolar perceber-se como um espaço de “intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens” (SPOSITO *apud* TOMAZETTI *et al*, 2011 p. 81). É necessário, portanto, que a escola consiga estabelecer diálogo entre o conhecimento científico e as expectativas dos jovens alunos para que, dessa forma, as experiências vividas na escola possam fornecer a base da aquisição de conhecimentos que não podem ser adquiridos em outros espaços, que não a escola, ou o que Young (2007) chama de “conhecimento poderoso”, capaz de emancipar os sujeitos. Por outro lado, a escola enquanto instituição de ensino, nem sempre é percebida como aquela que oferece conhecimentos necessários para os jovens, pois “[...] dar sentido à escolarização tem sido uma tarefa difícil tanto para jovens como para professores” (TOMAZETTI *et al*, 2011, p. 85).

Enquanto desafio a ser superado, destaca-se o próprio sentido que o estudante do Ensino Médio confere aos estudos, pois conforme apontam os escritos de Dayrell, Jesus & Correa (2013), os conteúdos escolares não têm sido articulados com os interesses pessoais dos jovens, o que afasta ainda mais a possibilidade de se atribuir algum sentido à experiência escolar.

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora em que a formação moral predomina sobre a formação ética em um contexto de flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais.

Parece que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão nos dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. (DAYRELL, JESUS & CORREA, 2013, p. 10)

A compreensão do jovem apenas como aluno também influencia neste deslocamento de sentido na atividade escolar. O jovem vivencia uma tensão na forma como se constrói como aluno, nesse processo se revelam fatores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive etc.) e internos à escola (a infraestrutura, o projeto político-pedagógico etc.). No cotidiano escolar, essa tensão se manifesta na sua ambiguidade, isto é, de ser jovem e ao mesmo tempo ser aluno. Uma dupla condição que é difícil de ser articulada e que se solidifica em práticas e valores que caracterizam o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência. Essa tensão, manifestada nas mais diferentes dimensões do cotidiano escolar, consolida-se nos mais diversos percursos escolares, marcados pela participação, passividade, resistência, conformismo, interesse ou desinteresse, é a expressão mais clara da forma como cada um elabora a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. (DAYRELL; REIS, 2007, p. 10)

Porém, estes aspectos não são suficientes para compreender a relação estabelecida, concebê-la não é tarefa fácil, pois ela não se explica por si mesma. Segundo Dayrell (2007, p. 1106):

[...] o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços.

Autores como Leão, Dayrell e Reis (2011) buscaram compreender como se dá esta relação entre o jovem e a escola, a partir de pesquisas com os estudantes. Como resultado obteve-se que os principais obstáculos para se frequentar a escola correspondem à infraestrutura, aos materiais de ensino e ao trabalho dos professores. Este último, curiosamente, aparece como ponto negativo e positivo ao mesmo tempo, juntamente com a convivência/socialização com

outros estudantes. Isso acontece porque alguns conseguem tornar suas aulas mais atrativas aos estudantes, enquanto outros possuem uma maior dificuldade em relacionar o conteúdo aos interesses dos jovens, sendo a principal razão o desconhecimento de quem são os seus alunos. Em outras palavras, um currículo que não atrai os jovens. Conteúdos que não possuem qualquer relação com o cotidiano destes ou quaisquer perspectivas que possam contribuir com suas expectativas.

A socialização desempenhada também pela escola, mas não só por ela, permite que os jovens constituam grupos dentro da instituição escolar em que a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem se divertem, "trocam ideias", buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto. (LEÃO; DAYRELL & REIS, 2011 p. 6).

É importante reconhecer que a escola é um espaço de intensa interação dos sujeitos que a frequentam, e nesse processo de interação também é possível elaborar conhecimentos e adquirir novos saberes. O espaço escolar tem servido também para a manifestação e expressão de diferentes estilos e identidades, podendo ser "um espaço aberto a uma vida não-escolar [...]. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos." (DAYRELL, 2007, p. 1120)

Com base nestas afirmações, questionamos sobre quais elementos a escola têm ofertado aos alunos jovens para que estes gostem ou não gostem das atividades escolares? E de que forma estes jovens podem ser ouvidos dentro da instituição?

## Descrição da coleta de dados

No ano de 2011 foi realizado um *survey* com 19 escolas de Curitiba e Região Metropolitana a fim de caracterizar o alunado que frequentava a escola naquele período. A pesquisa contemplou 4.143 jovens matriculados no Ensino Médio noturno da rede

pública estadual em instituições localizadas em Curitiba e Região Metropolitana (RMC). Antes da realização do *survey*, o grupo de pesquisadores participantes do Observatório do Ensino Médio<sup>12</sup>, promoveu um trabalho de planejamento e organização das visitas às escolas, a partir de dados oficiais disponibilizados na página oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, disponível em [www.diaadiaeducacao.gov.pr](http://www.diaadiaeducacao.gov.pr).

Com este levantamento pretendia-se verificar o número de matrículas nas escolas estaduais de Curitiba e RMC. Deste primeiro levantamento, obtivemos um total de mais de trinta mil alunos matriculados e, de forma a promover um estudo que não comprometesse tal representatividade deste universo de alunos, selecionamos uma amostra que totalizou 9.534 alunos de dezenove escolas<sup>13</sup>. Estas escolas foram escolhidas dentro de três critérios: a escola deveria ser estadual, ofertar Ensino Médio no período noturno e/ou alguma modalidade de Educação Profissional ou Formação de Docentes, e ser a maior escola na região conforme a divisão por Setores da Secretaria de Educação do Estado (SEED/PR).

O questionário contava com dez questões, sendo oito de múltipla escolha e duas dissertativas. Neste texto analisaremos as duas últimas questões que se referem ao que os alunos mais gostam e o que menos gostam na escola. Ambas as questões eram dissertativas e foram categorizadas conforme o Quadro 1, para que pudessem ser mais facilmente analisadas. As categorias foram elencadas a partir da leitura de 400 questionários (dos 4.143 aplicados), que abrangessem distintas séries e modalidades a fim de contemplar as respostas de todos os alunos participantes da pesquisa. Entretanto, a criação dessas categorias não anula as respostas individuais dadas pelos jovens alunos, sendo que estas foram e serão consultadas sempre que necessário. Cabe destacar, ainda, que as respostas da-

---

12 Este grupo de pesquisadores era composto por estudantes de graduação e pós-graduação e professores da rede pública de ensino.

13 Um Colégio Agrícola selecionado para fazer parte da amostragem não foi considerado ao final do lançamento dos dados, por isso a amostra ficou sendo considerada com dezoito instituições.

das pelos participantes da pesquisa puderam ser contempladas em mais de uma categoria de análise.

**Quadro 1 – Categorias representativas referente à análise de dados da pesquisa exploratória com alunos do Ensino Médio noturno de Curitiba e Região Metropolitana**

Categorias referentes ao que os alunos MAIS gostam na escola	Categorias referentes ao que os alunos MENOS gostam na escola
1) Trabalho docente	1) Trabalho docente
2) Suporte da escola	2) Suporte da escola
3) Preparação / Aprendizado / Conhecimento	3) Desorganização curso
4) Desenvolvimento crítico	4) Qualidade das aulas
5) Qualidade do curso	5) Estrutura escola
6) Disciplinas interessam	6) Disciplinas / professores
7) Estrutura da escola	7) Incapacidade Impotência
8) Atividades extras	8) Injustiça
9) Aulas interessantes	9) Insegurança
10) Atividades esportivas	10) Perda individualidade
11) Convivência	11) Pouco tempo convivência
12) Pertença	12) Falta higiene escola
13) Outros fatores	13) Merenda
	14) Gastos extras
	15) Dificuldades frequentar
	16) Desinteresse alunos
	17) Outros fatores

Do total de questionários aplicados, selecionamos apenas as escolas de Curitiba - totalizando dez escolas - com alunos matriculados no Ensino Médio Regular e na organização por Blocos de Disciplinas Semestrais<sup>14</sup> (EMB), sendo estes estudantes na fai-

14 O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais é uma organização do currículo escolar implementada a partir de 2009, no Estado do Paraná. Nele permanece a divisão por séries e cada uma fica formada por dois blocos de disciplinas. Estes blocos de disciplinas estão articulados por meio de uma matriz curricular única.

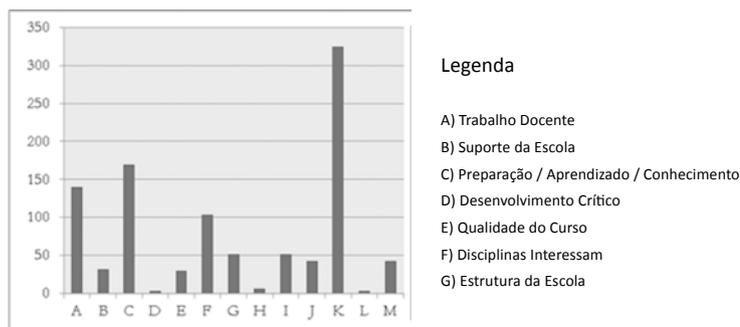
xa etária de 15 a 17 anos que, de acordo com a Legislação vigente, seria a faixa etária esperada para frequentar a última etapa da Educação Básica. A partir destes critérios analisamos as respostas de 616 questionários de um total de 4.143 originalmente preenchidos. Fatores que levam os alunos a gostar de estar na escola: algumas aproximações

As políticas públicas mais recentes para o Ensino Médio têm buscado romper com a rigidez do currículo escolar para aproximá-lo da dinamicidade juvenil e atender mais aos interesses e expectativas das juventudes, que por um longo período histórico estiveram longe do espaço escolar. O Programa Ensino Médio Inovador é uma destas políticas indutoras que busca discutir o currículo e atender às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Esta escola, pensada para alunos idealizados, não considera os jovens em sua heterogeneidade sendo comum ouvirmos, como aponta Sposito e Galvão (2004, p. 353) que "os alunos não são mais os mesmos". Para que a escola possa ter sentido para as juventudes que a frequentam é necessário que percebamos quais têm sido os interesses destes sujeitos para melhor atendê-los e, dessa forma aproximá-los da escola.

O Gráfico 1 apresenta a marcação das categorias elencadas pelos alunos do Ensino Médio Regular e EMB a partir do questionário aplicado junto a alunos do Ensino Médio de Curitiba, conforme enunciado anteriormente.

**Gráfico 1 - Representação das categorias referentes ao que os alunos mais gostam em suas escolas**



Considerando as respostas analisadas, as categorias que mais foram assinaladas pelos alunos “Convivência” com 324 marcações, a “Preparação/Aprendizado/ Conhecimento” com 169 marcações, o “Trabalho Docente” com 140 marcações e as “Disciplinas que interessam” com 103 marcações. Destaque para a categoria “Convivência” que foi assinalada por mais da metade dos respondentes.

Dentre as respostas, achamos pertinente que além das categorias trouxéssemos as vozes dos sujeitos que pudessem justificar tais categorias e, dessa forma, dialogar conosco.

*Na minha escola em si nada, não consigo gostar da instituição em que estudo, enfim acho que o que me motiva é a convivência com amigos, colegas e professores. (Aluno 1010920811<sup>15</sup>)*

*Dos meus amigos pois é aqui que eu paro e descanso depois de um longo trabalho para conversar e me interagir com alguém é no colégio que eu não me sinto tão sozinha! E dos trabalhos q o colégio inteiro faz. (Aluno 1010930923)*

*O convívio, por mais que seja<sup>16</sup> bom ou ruim gosto de estar aqui aprendendo um pouco de cada mais é o convívio. (Aluno 1010912608)*

As respostas acima representam claramente parte do que os jovens pesquisados gostam em suas escolas. Em dois casos o conhecimento é tido como importante, mas a convivência é fator indispensável para que estes alunos continuem estudando. Outro fator de destaque refere-se ao trabalho exercido pelos professores:

---

15 Este código de identificação do aluno respondente é formado por dez dígitos, sendo o primeiro a identificação da Modalidade de Ensino (Ensino Médio Regular, Por blocos de Disciplinas Semestrais, Integrado, Subsequente, PROEJA e Formação de Docentes); os dois números seguintes referem-se aos Cursos ofertados pelas escolas pesquisadas; outros dois dígitos identificam o Colégio; um dígito para o período do curso em que o aluno está matriculado; dois números para identificar a turma da Instituição; e, por fim, os dois últimos dígitos identificam cada aluno.

16 Optamos por apresentar as respostas *ipsis litteris* ao descrito no questionário pelos sujeitos pesquisados.

*Matérias: fis, port, his, sócio, Ed. Fisi, inglês. E também porque eu gosto desses professores. (Aluno 1010930805)*

Krawczyk (2011) aponta que uma das razões para a evasão escolar tão acentuada nesta etapa da Educação Básica está diretamente relacionada a uma “crise de legitimidade da escola”, que é resultado também da falta de “outras motivações para os alunos continuarem estudando”. Nesse processo de “criar motivação pela escola” os docentes têm um papel fundamental, pois se tornam referência importantíssima no processo, pois além de integrarem os sujeitos acabam atraindo-os para um interesse intelectual: “o interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles” (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Concordamos ainda com Dayrell, Jesus & Correa (2013, p. 6), que aponta que “os jovens alunos intuem esta centralidade [na relação professor aluno] e valorizam os professores que os reconhecem como sujeitos”. Para o sujeito aluno uma boa relação com o professor pode favorecer o aprendizado e estimulá-lo a permanecer no espaço escolar:

*Gosto muito, quando maioria dos professores entende o aluno. Quando ele diz isso é maneiro. (Aluno 1010730512)*

Há que se considerar que os alunos valorizam principalmente os conhecimentos mais elaborados e que, de certa forma, demandam maior participação ativa nas aulas, como Feiras de Ciências, Semanas Culturais, aulas dialogadas, trabalhos em grupo que proporcionem a aquisição de “novos” conhecimentos, bem como o empenho dos professores nas aulas e no aprendizado que ele proporciona:

*A escola é mais que o ambiente em que se aprende matérias ou conhecimentos teóricos. Na escola nós convivemos com outras pessoas e nos preparamos para conviver em sociedade. (Aluno 1010632609).*

[...] as aulas tornam-se interessantes quando os professores tem um bom diálogo, mais prazerosas. (Aluno 1010830516)  
Especialmente as matérias porque os assuntos são bem explicados e bem interativos. (Aluno 2011611304)

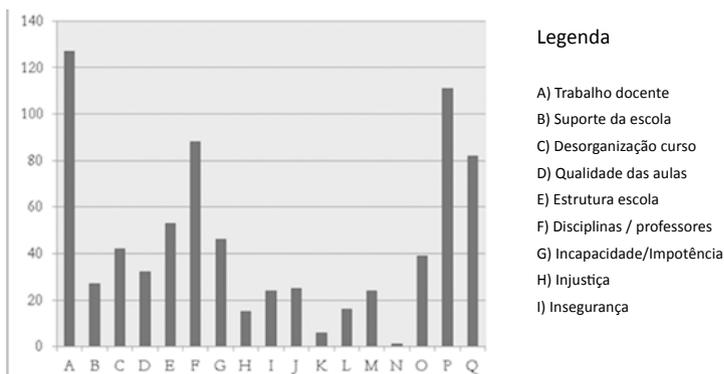
Podemos apontar que apesar de uma recente desvalorização do papel da escola enquanto única instituição capaz de fornecer conhecimento, os alunos sinalizam que o conhecimento e o aprendizado significativo são importantes para suas atividades futuras, tanto para a continuidade dos estudos quanto para o emprego, seja para a aquisição de um posto de trabalho (para os que não trabalham), seja para melhoria nas condições da atividade que já possuem.

## Fatores que os alunos menos gostam na escola

É comum ouvirmos reclamações das instituições escolares, seja por parte dos pais e responsáveis, seja pelos estudantes. Porém, pouco do que é enunciado serve como informação para melhorar a permanência na instituição e o processo de ensino aprendizagem.

O Gráfico 2 abaixo representa as categorias que ganharam destaque na pesquisa realizada para o fato de não gostar da escola,

**Gráfico 2 - Representação das categorias referente ao que os alunos menos gostam em suas escolas**



de acordo com os alunos do Ensino Médio Regular e EMB. São estas: “Trabalho docente” com 127 marcações, “Disciplina/ professor” com 88, e “Desinteresse de alunos” contanto com 111 marcações.

É possível perceber que os mesmos aspectos são assinalados para demonstrar o gostar e, também, para o fato de não gostar da escola. A relação com o professor revela o descontentamento com alguns professores que demonstram despreparo para abordar certo conteúdo, ou mesmo no contato com os estudantes. Gráfico 2 - Representação das categorias referente ao que os alunos menos gostam em suas escolas

Quando questionados sobre o que menos gostam na instituição escolar, alguns estudantes responderam:

*De professores que gostam de generalizar, por causa de alguns alunos que vêm pro colégio para a atrapalhar a aula, o professor trata todos da mesma maneira ignorante.*

**(Aluno 1011430601)**

*Alguns professores não tem respeito por nós e vise-versa*

**(Aluno 2011120925)**

*A falta de educação de certos professores, que não aceitam uma opinião contraria a deles. Já houve incidentes de professores chingar aluno, e depois dizer que não, dão o tapa e escondem a mão. (Aluno 2011611405)*

A relação professor-estudante é uma dimensão na escola que precisa ser trabalhada, pois, além de promover a boa convivência na escola interfere significativamente no processo de ensino aprendizagem. Como dito anteriormente, o interesse intelectual está diretamente relacionado ao trabalho do docente, se este não motiva os estudantes a se interessarem pelo tema abordado na disciplina, se não consegue relacionar, evidenciar a importância na vida dos estudantes, estes alegam a não importância da disciplina. Esta via é de mão-dupla, o não interesse dos estudantes também influencia no trabalho do professor que se desmotiva a ensinar, considerando que os estudantes não querem aprender. Isto pode ser demonstrado em uma das respostas dos estudantes, dizendo não gostar da

[...] *falta de interesse em ensinar dos professores e dos alunos em aprender (Aluno 1011030619).*

Tal situação é discutida por Franco (2013), alegando que as mudanças na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente educacional, tem causado este desânimo por parte dos estudantes e a facilidade no acesso às informações pela internet, tem auxiliado na perda de sentido da escola. Por parte dos professores as mudanças causaram um sentimento de indefinição de seu papel e de desencantamento frente às novas exigências do mundo contemporâneo que incidem em seu trabalho educativo.

Outro ponto revelado se refere também a relações estabelecidas, desta vez com outros estudantes. Sendo a escola um ambiente heterogêneo, ponto de encontro de pessoas de diferentes crenças, raças, e aspirações, é evidente que encontraremos diferentes formas de enxergar a escola por parte dos estudantes. Alguns a consideram como mera obrigação e não se importam com as atividades desempenhadas, outros, ao contrário, enxergam na escola um meio de melhorar seu futuro, com melhores empregos, ou mesmo o ingresso no ensino superior. Esta diferença gera um conflito em sala de aula

*São os alunos que não vem pra estudar, só pra se divertir trancando matrícula de outros que querem estudar, alguns alunos não respeitam as normas do colégio por exemplo fumar escondido perto de pessoas que não gostam de cigarro como eu, mas infelizmente é isso mesmo que acontece, só pensam em matar o vício e não pensam nos outros e também alguns professores podiam ser menos rígido, explicar melhor a matéria e outras coisas. (Aluno 2011410701)*

*Não gosto de saber que muitos não se interessam pelos estudos, e ocupam lugar de quem gostaria de estar aqui. (Aluno 1011430624)*

*A falta de interesse dos alunos nas aulas que interfere no conteúdo que o professor aplica. (Aluno 2011311411)*

*Não gosto quando os alunos não estão voltados para os estudos, isso acaba causa grande desatendo, desgastando a paciência e a vontade de entender a matéria. (Aluno 1011710202)*

Como relatado, o descompromisso de alguns estudantes comprometem o seu aprendizado e dos demais estudantes. Segundo Dayrell (2010) este descompromisso tem suas raízes na tensão entre constituir-se como aluno e atribuir sentido à frequência escolar

A razão para isso é que boa parte das escolas e seus profissionais ainda não reconhecem que os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias. Continuam lidando com os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto. (DAYRELL, 2010, p.8-9)

Esta cultura escolar construída em outros contextos remete à terceira categoria destacada como motivo para não gostar da escola: as disciplinas. Moldadas em uma realidade distinta, quando a escola era destinada exclusivamente à elite, muitos estudantes não visualizam uma utilidade para tais conhecimentos que não se relacionam às suas vidas e, muitas vezes, não se relacionam com outros conhecimentos, permanecendo intocáveis. Nas respostas aparecem reclamações de todas as disciplinas do currículo, com maior ênfase em língua portuguesa e matemática. Os comentários vão desde o conteúdo que não é relevante até questões metodológicas e de desenvolvimento do conteúdo. Para além da menção à má qualidade da educação pública:

*[...] o ensino fraco que é o do colégio público, desigualdade social que há entre os alunos, e a falta de condições: banheiro fedendo, merenda fraca e principalmente o mal comportamento dos professores!!! (Aluno 1010910920)*

A metodologia de ensino utilizada nas escolas, baseado no modelo de reprodução, além de provocar o desgosto pelos estudantes, também aprofunda os processos de desigualdade. Como nos diz Dubet:

É o modelo da reprodução que se impõe globalmente, afirmando que a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, que ‘reproduzem’ largamente as desigualdades sociais. [...] O sistema está fechado. Abrindo-se,

a escola não é mais 'inocente', nem é mais 'neutra'; está na sua 'natureza' reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares. (Dubet, 2013, p. 34)

Em suma, com todas as dificuldades encontradas pela instituição escolar, ainda há a necessidade de quebrar o paradigma de reprodução das desigualdades, oferecendo uma formação de qualidade para todos os estudantes, a partir de suas realidade e experiências. Para além disto, a instituição precisa melhorar em vários aspectos, do ponto de vista do jovem, para além destes debatidos neste texto. Questões de infraestrutura, merenda, materiais didáticos devem ser revistos pelas instâncias superiores considerando-se a opinião dos sujeitos que frequentam a escola dia a dia.

## Conclusões

Dar voz aos estudantes não tem sido uma prática recorrente dentro das instituições escolares, sejam quais forem os motivos. Entretanto, a pesquisa desenvolvida com os estudantes do Ensino Médio fez com que fosse possível identificar fatores que interferem na permanência e no processo de ensino aprendizagem na escola a partir do ponto de vista dos estudantes.

Tais fatores podem ser discutidos dentro das instituições com o intuito de formular ações pedagógicas que amenizem os obstáculos destacados. A partir das questões analisadas, foi possível observar que o trabalho dos professores, as disciplinas e a convivência com os colegas ponderam tanto para o fato de gostar e não gostar das atividades escolares, sendo que a convivência, a relação com os colegas, é fator para que os alunos permaneçam no espaço escolar. Por outro lado, a convivência com um grupo extremamente heterogêneo faz com que muitos estudantes sintam-se desmotivados em continuar seus estudos, pois a desordem e o desinteresse de alguns alunos atrapalham o aprendizado.

É importante que ressaltemos que os estudantes de fato querem aprender e não apenas passar pela instituição escolar, sem

agregar novos conhecimentos e aprofundar aqueles trazidos de suas realidades particulares. O fato é que a escola tem negligenciado o direito de aprendizado dos sujeitos que a frequentam, seja pela falta de preparo dos professores e em suas formações iniciais, pelos problemas em sua infraestrutura, ou por disputas no campo do currículo escolar.

Para concluir, destacamos que a juventude e a escola precisam entrar em consenso, buscando melhorar o convívio e tornar o ensino mais atrativo, relacionando os conteúdos às situações cotidianas e às expectativas dos jovens. Assim, o processo desenvolvido dentro da instituição, seja ele educativo ou de socialização promoverá a permanência do jovem. É necessário, ainda, reconhecer quem são os sujeitos que têm frequentado o Ensino Médio, que compreendem juventudes distintas, com expectativas, histórias, vivências e trajetórias diferenciadas, que necessitam ser reconhecidas e percebidas como agentes ativos no processo de ensino aprendizagem.

## Referências

ARROYO, M. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P. C.; MAIA, C. L. **Juventude e o Ensino Médio**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2014. p. 54-73.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2003, n. 24, p. 40-52. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a\\_04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a_04.pdf)>> Acesso em: 17/03/2014.

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 - Especial, 2007, p. 1105 – 1129

\_\_\_\_\_; REIS, J. B. Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino médio. In: **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. GT09: Ensino de Sociologia. Recife (PE). 2007

\_\_\_\_\_. *As múltiplas dimensões da juventude*. **Pátio Ensino Médio**, v. 5, p. 6-9, 2010.

\_\_\_\_\_; JESUS, R. E. de; CORREA, L. M. A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. In: XXIX Congresso ALAS Chile, 2013, Santiago do Chile. **Acta Científica do XXIX Congresso ALAS Chile 2013**. Santiago do Chile: ALAS, 2013. v. 1. p. 1-23.

DUBET, F. *A escola e a exclusão*. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.29-45, julho/2013.

FRANCO, F. C. O Professor e os Jovens: a relação professor-aluno e o ambiente de trabalho. In: **Atos de Pesquisa em Educação - PPG/ME**. 2013. p. 998 - 1017.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. In: **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n.144, set/dez, 2011. p. 752-769.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, maio-ago 2011, p. 253 – 273. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SILVA, M. R. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, José C.; REIS, Jonas T. (Org.) **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 65-79.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.2, p.345-380, jul./dez. 2004. Disponível em: <<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649/8876>>>. Acesso em: 14/03/2014.

TOMAZETTI, E. M.; RAMOS, N. V.; SALVA, S.; OLIVEIRA, A. M.; SCHILICKMANN, V. Entre o “gostar” de estar na escola e a invisibilidade juvenil: um estudo sobre jovens de Santa Maria, RS. In: **Educação**. Santa Maria, v.36, n.1, jan-abr 2011. P. 79-94. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2913/1666>>



# As representações dos jovens frente à diversidade sexual no ambiente escolar.

Marina Carlesso Cavallin

## Introdução

A forma como percebemos o ‘outro’ define os contornos das relações interpessoais. Faz pelo menos duzentos anos que a sociedade organiza e categoriza seus membros de acordo com aquilo que considera ‘natural’ ou ‘normal’ dentro de cada grupo social ou faixa etária. Constrói-se para esses grupos concepções que acabam por transformar-se em normas, gerando expectativas sobre o comportamento dos indivíduos de acordo com elas.

Na escola ocorre também o aprendizado cultural, assim como de valores, que vão além daquilo que se aprende no círculo familiar. Na escola os/as adolescentes e jovens interagem entre si vivenciando diferenças decorrentes do contexto socioeconômico, da origem étnico-racial, da identidade de gênero e orientação sexual. É por meio desse processo de socialização, no qual os indivíduos aprendem e interiorizam os elementos socioculturais do seu meio e formam seus próprios valores, que serão organizados na constituição da sua subjetividade, sob a influência de experiências sociais significativas, além de adaptarem-se ao ambiente social onde está inserido (Guy ROCHER, 1976, apud Marcia LONDERO<sup>17</sup>, 1999).

O que ocorre é que muitas vezes relacionar-se com a diferença pode se dar de forma conflitiva e violenta, além dessas relações não serem problematizadas, debatidas e /ou mediadas. Nesse sentido, compreender e refletir sobre as formas de construção dessa socialização, tão permeada pelas diferenças, contribui para uma

---

17 Na primeira vez em que cito a autoria, apresentarei o nome e sobrenome das/dos autoras/es para identificar se a referência é a uma autora ou a um autor, por compreender que as mulheres foram invisibilizadas historicamente dos processos de produção do conhecimento.

melhor compreensão das situações de preconceito e violência dentro do ambiente escolar.

## Sexualidade, normalidade, diversidade e ambiente escolar

Muitos/as consideram que a sexualidade é algo que possuímos “naturalmente”, partindo de uma concepção que se ancora na suposição de que todos/as vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. (Guacira LOURO, 1999). Entretanto, para Louro, a sexualidade vai além das questões biológicas, Envolve “rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...] Processos profundamente culturais e plurais” (1999, p.11), tem a ver com a forma como “socialmente” vivemos nossos prazeres e nossos desejos e com a forma que usamos nossos corpos, com o que dizemos sobre eles (LOURO, 2001). Portanto, não há nada de natural nisso e nem acontece da mesma forma com todas as pessoas.

Em relação à sexualidade, a sociedade moderna, desde o final do século XVIII, considerou como normal e natural o sujeito heterossexual. Louro discute sobre esse conceito de naturalidade e normalidade afirmando que:

A heterossexualidade é concebida como ‘natural’ e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. (LOURO, 1999, p. 17, grifos da autora)

Tanto Louro (2004), quanto Jeffrey Weeks (1999) trazem que as práticas homoeróticas e homoafetivas sempre existiram, mas que o valor e sentido atribuídos a elas é que foi se modificando com passar do tempo, assim como também nas culturas distintas,

reafirmando as ideias de Michel Foucault de que até o século XIX as pessoas de mesmo sexo biológico se relacionavam sexual e eroticamente (homoeroticamente), mas não eram chamadas de homossexuais e, portanto, não se sentiam enquanto tais. Assim, as práticas homoeróticas existiam, mas a homossexualidade não. Na modernidade, com o surgimento do conceito homossexualismo, surgiu também um campo semântico capaz de dar origem ao homossexual, entendido neste momento como doente e, portanto, algo negativo (Anderson FERRARI, 2010) passando a ser visto como um desvio, uma conduta “pervertida”, como uma versão “inferior” a heterossexualidade - que seria a sua “outra” face. É também nesse momento, dentro desse contexto histórico, que para Louro (2001), a homossexualidade discursivamente produzida, transforma-se em “questão social relevante”. Segundo Foucault (1999):

o século XIX e o nosso foram, antes de mais nada, a idade da multiplicação: uma dispersão de sexualidades, um reforço de suas formas absurdas, uma implantação múltipla das “perversões”. Nossa época foi a iniciadora de heterogeneidades sexuais. (FOUCAULT, 1999, p.38)

Para Ailton Carneiro (2013, p.6) os séculos XVIII e XIX, a atenção que antes era devotada para o sexo na relação matrimonial, volta-se para as sexualidades periféricas: “a sexualidade das crianças, a dos loucos, dos criminosos, os devaneios, as obsessões e o prazer dos que não amam o outro sexo” (FOUCAULT, 1999, p.46). Carneiro aponta que é nesse momento que surge o “homossexual” na história, em seu nascimento não há holofotes, nem plumas, nem paetês, o homossexual emerge deste interstício com outro estigma. Ele, assim como qualquer outro “pervertido” sexual, carregava a marca “da ‘loucura moral’, da ‘neurose genital’, da ‘aberração do sentido genésico’, da ‘degenerescência’ ou do ‘desequilíbrio psíquico’ ” (FOUCAULT, 1999, p.47)

Nessa perspectiva, a homossexualidade, assim como a heterossexualidade, seria apenas uma dentre as possibilidades da orientação sexual. A orientação sexual diz respeito à atração entre as pessoas e também sobre para qual gênero (masculino / femini-

no) uma pessoa se sente atraída fisicamente e/ou emocionalmente. O termo orientação sexual é utilizado em substituição à ideia de opção sexual, pois o termo “opção” indicaria uma escolha deliberada e consciente, sendo que a orientação sexual não ocorre dessa maneira. Assim a orientação sexual passa a ser defendida como uma:

Atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente pela outra. A orientação sexual existe num continuum que varia desde a homossexualidade exclusiva até a heterossexualidade exclusiva, passando pelas diversas formas de bissexualidade. Embora tenhamos a possibilidade de escolher se vamos demonstrar, ou não, os nossos sentimentos, os psicólogos não consideram que a orientação sexual seja uma opção consciente que possa ser modificada por um ato da vontade. (BRASIL, 2004, p. 29).

*Sou homossexual. Eu não gosto quando dizem que ser homossexual é opção, que é uma questão de escolha. Eu não escolhi. Você acha que se eu tivesse escolhido eu escolheria ser uma pessoa perseguida maltratada, motivo de curiosidade das outras pessoas?*<sup>18</sup>

Como a proposta deste trabalho é voltada para as escolas, parto do princípio de que esta é um espaço importante de sociabilidade, propiciando as relações entre seus alunos/as, na qual as amizades são feitas e os/as jovens constroem sua autonomia. Em meio a essa interação, os/as jovens, na escola, se deparam com um ambiente múltiplo permeado pela presença da diferença. Sendo assim, nesse ambiente vamos nos encontrar com um grande desafio diante da diversidade sexual. Por que um desafio? Por que jovens e adultos/as já encontram-se imersos em pré-conceitos advindos das diversas vivências sociais, e também já aprenderam a segregar a diferença. Em se tratando da ‘diferença’ em relação à norma social da heterossexualidade, os/as jovens já aprenderam a ser violentos/

---

18 Depoimento de um aluno uma escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Aracaju para a pesquisa Homossexualidade na escola: Entre a tolerância e o desprezo, da autora Maria Aparecida Souza Couto – Disponível em [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_14/PDF/17.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_14/PDF/17.pdf) [acesso 10 dez.2014]

as com seus/suas companheiros/as LGBT<sup>19</sup>. Segundo o dicionário Novo Aurélio (em sua versão online) pode-se definir diversidade como: “diferença, dessemelhança, variedade: diversidade de objetos. Divergência, oposição, contradição: diversidade de opiniões”, ou seja, esse termo é usado para definir um determinado aspecto que não se identifica com algum outro. Assim a ideia de diversidade também poderá estar ligada a pluralidade, multiplicidade, a diferentes pontos de vista, de abordagens, de escolhas (Ângela GURGEL, 2009). Para Miriam Aquino (s.d.) um dos maiores problemas que enfrentamos hoje é aprender a conviver com outros indivíduos que consideramos diferentes. Dividir nossos sentimentos e pertenceres com aqueles/as que supostamente constituem numa ameaça a aparente estabilidade social, econômica, política e cultural que circunscreve a nossa sociedade, para aqueles que assim pensam torna-se algo temerário. (ibidem s.d.)

Em um cenário contemporâneo, no qual a população constituída de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT é cada vez mais visível, ocupando diferentes espaços, em busca da igualdade de direitos no interior da ordem social existente (LOURO, 2004, p.32), como a escola deve abordar a questão da diversidade sexual<sup>20</sup>?

---

19 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

20 Entende-se por diversidade sexual a existência de distintas orientações e identidades sexuais. Disponível em <http://conceito.de/diversidade> [Acesso em 05 mai 2014]. Quando se fala em identidade sexual, fala-se sobre as características biológicas de um indivíduo, ou seja, fala-se de cromossomos, genitálias interna e externa, composição hormonal, gônadas e características sexuais secundárias. RENNA, Marcos A. L. – Disponível em [http://www.psicnet.psc.br/v2/site/temas/temas\\_default.asp?ID=1856](http://www.psicnet.psc.br/v2/site/temas/temas_default.asp?ID=1856) [Acesso 11 dez. 2014]. Já Orientação Sexual é a “atração afetivo-sexual” que se sente por alguém. Ela pode ser assexual (nenhuma atração sexual), bissexual (atração pelos gêneros masculino e feminino), heterossexual (atração pelo gênero oposto), homossexual (atração pelo mesmo gênero)<sup>3</sup> ou pansexual (atração independente do gênero). JESUS, Jaqueline G. – Disponível em [http://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES\\_POPULA%C3%87%C3%83O\\_TRANS.pdf?1334065989](http://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989) [Acesso 11 dez. 2014]

Para Maria Rita de Assis César

Talvez ainda tenhamos que perceber que, paradoxalmente, a ‘educação sexual’ no contexto escolar contemporâneo possa ser um espaço para entendermos a história da sexualidade do ponto de vista dos nossos mecanismos de exclusão e de produção da norma sexual, de modo que possamos resistir aos mecanismos de produção e reprodução da norma. Se isso acontecer, a educação sexual, orientação sexual, ou uma ‘educação para a sexualidade’, nas escolas será, antes de tudo, um ato político contra os processos de violência e exclusão em razão do desejo e do gênero. (CÉSAR, 2010, p. 32)

Mas sabendo que a ‘educação sexual’ ainda não é percebida desta forma, é bastante documentado que a educação escolar tem uma grande dificuldade em relação aos debates sobre a sexualidade e, sobretudo, no caso específico da população LGBT. O que ocorre frequentemente é o predomínio das concepções conservadoras e heteronormativas<sup>21</sup> que, segundo Tatiana Lionço e Debora Diniz (2009 apud Antonio L. M. dos REIS, 2012), reforçam o modelo das relações heterossexuais e dos papéis de gênero<sup>22</sup> tradicionalmente atribuídos ao masculino e ao feminino, em detrimento da promoção do respeito à diversidade e contrariando a visão da escola como espaço de transformação. Em vista disso, vale questionar sobre como os processos de ‘construção’ das identidades de gênero e orientação sexual para os/as jovens, em idade escolar, acontecem em um mundo no qual a homossexualidade se efetiva e se manifesta em

---

21 Refere-se a heteronormatividade, termo criado por Michael Warner em 1991. É usado para descrever situações nas quais orientações sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas – Disponível em <http://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/algumas-noc3a7c3b5es-bc3a1sicas-sobre-gc3aanero.pdf> [acesso 11 dez. 2014].

22 O termo gênero foi, inicialmente, extraído da gramática, pelas feministas americanas, para teorizar a questão da diferença sexual. Antes disso a palavra “gênero” estava restrita à gramática para designar o “sexo” dos substantivos (LOURO, 2004, apud Danielle CARVALHAR, 2009, p. 34). As feministas, então, sofisticaram essa noção, e gênero passou a referir-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual (Tomaz Tadeu SILVA, 2002, apud CARVALHAR, 2009, p. 34).

um ambiente que pode gerar constrangimentos e violências. Um exemplo do 'ocultamento' da homossexualidade em sala de aula é que praticamente não se problematiza, não se usa como tema de trabalho as Paradas do Orgulho LGBT aqui no Brasil, que reúnem milhares de pessoas todos os anos, ganhando grande visibilidade na mídia. A homossexualidade ainda permanece como um 'tabu'<sup>23</sup> na escola, vindo à tona somente se há casos de violência ameaçada ou cometida quando um/a estudante se 'revela' ou é considerado/a gay/lésbica pelos/as demais.

Segundo Henrique Nardi e Eliana Quartiero (2012) o debate em torno de políticas para a educação que incluam temas do reconhecimento da diversidade sexual, do respeito a ela, do reconhecimento da homofobia e da necessidade de combatê-la, é recente no mundo todo e também no Brasil. Nesse sentido esses autores referem-se ao programa "Brasil sem homofobia"<sup>24</sup>, destacando que o conhecimento deste importante programa do Governo Federal poderá auxiliar no trabalho com a temática LGBT na escola, ao propor a inserção do tema da diversidade sexual no espaço escolar, trazendo a discussão da igualdade, das identidades de gênero e orientação sexual. Este programa também tem como proposta a realização de cursos de formação continuada para professores/as, tendo como alvo a promoção do respeito à diversidade sexual e o

---

23 Proibição da prática de qualquer atividade social que seja moral, religiosa ou culturalmente reprovável, algo perigoso, imundo ou impuro. Os tabus são criados por convenções sociais, religiosas e culturais. São meios de preservar os bons costumes da sociedade limitando a prática de determinados atos ou evitando falar de assuntos polêmicos – Disponível em <http://www.significados.com.br/tabu/> [Acesso 09 dez 2014].

24 No Brasil, em 2004, o governo federal lançou, em conjunto com a sociedade civil, o "Programa Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual", voltado a formular e a implementar políticas integradas e de caráter nacional de enfrentamento ao fenômeno. O programa traz, no seu cerne, a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de equidade e que, para isso, é indispensável interromper a longa sequência de cumplicidade e indiferença em relação à homofobia e promover o reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade de identidade de gênero, garantindo e promovendo a cidadania de todos/as – Disponível em <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/brasil-sem-homofobia> [Acesso em 10 dez. 2014].

combate à violência direcionada à população LGBT. Para esses autores, a afirmação da necessidade de uma política pública de educação voltada para essa temática, se baseia em estudos que apontam para a intensidade das formulações homofóbicas e heterossexistas<sup>25</sup> presentes nas escolas e na sociedade. (NARDI e QUARTIERO, 2012).

Dentre estes estudos pode-se destacar a pesquisa da Fundação Perseu Abramo<sup>26</sup> em parceria com a Fundação Rosa Luxemburgo Stiftung<sup>27</sup> publicada em 2009 - *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância e respeito às diferenças sexuais*. Essa pesquisa mostra que a homossexualidade e a bissexualidade são consideradas, pela grande maioria, desvios da norma e/ou conduta (NARDI e QUARTIERO, 2012). Esses estudos trazem dados alarmantes, pois indagados/as sobre a existência de preconceito contra as pessoas LGBT no Brasil, quase a totalidade das pessoas entrevistadas respondeu afirmativamente. Quando foram perguntadas sobre pessoas que menos gostam de encontrar, classificaram em quarto lugar os homossexuais (16%), ficando atrás somente dos usuários de drogas, pessoas que não acreditam em Deus e ex-presidiários (Eloísio SOUZA e Severino PEREIRA, 2013).

Outra pesquisa de grande impacto foi conduzida pela UNESCO - Juventudes e Sexualidades, em 2004. Nessa pesquisa as autoras colocam a homofobia como um tipo de violência pouco documentado quando refere à escola, e que o tratamento precon-

---

25 O heterossexismo pode ser compreendido como um sistema ideológico que nega, denigre e estigmatiza qualquer forma não heterossexual de comportamento, identidade, relacionamento ou comunidade. Esse sistema ideológico produz privilégio para as pessoas que seguem as normas heterossexuais e exclui aquelas que não a seguem. (Gregory HEREK, 1992, apud Eloisio SOUZA e PEREIRA 2013, p. 84)

26 Fundação que realiza pesquisas de opinião pública voltadas para cultura, política e cidadania, examinando temas relativos à sociedade brasileira - <http://www.efpa.com.br/>

27 Fundada na Alemanha em 1990 e, desde 1992, é uma fundação política próxima ao antigo Partido do Socialismo Democrático (PDS), hoje o Partido de Esquerda (Die Linke). Recebe subsídios do Governo Federal Alemão e é, portanto, uma das seis fundações políticas que formam parte do sistema de educação política da República Federal da Alemanha. Nesse sentido, a RLS promove basicamente: formação política, atividades culturais e análises sociais - <http://www.rosaluxspba.org/>

ceituoso, as discriminações sofridas pelos/as jovens homossexuais muitas vezes são silenciadas pelos/as professores/as e que estes/as colaboram ativamente na reprodução de tal violência (Miriam ABRAMOVAY et al., 2004, p. 277-278). A pesquisa afirma que a discriminação contra homossexuais, ao contrário de outros tipos, como racismo e sexismo, é mais abertamente assumida, em particular por jovens alunos/as (além de ser valorizada entre eles/as), e sugere um padrão de masculinidade por estereótipos<sup>28</sup> e medo ao “estranho próximo” (ibidem, p. 279, 280). Investigando o preconceito na escola

Em 2013, tomando por base as pesquisas citadas, foram levantados dados a partir de questões referentes à presença de colegas homossexuais, travestis e transexuais e/ou professores/as homossexuais no ambiente escolar e também sobre situações de caráter homofóbico junto a 111 estudantes do ensino médio noturno de uma escola pública de Curitiba, de perfil predominante classe média baixa, com população de aproximadamente 20.473 habitan-

---

28 Pode-se definir estereótipo como sendo generalizações, ou pressupostos, que as pessoas fazem sobre as características ou comportamentos de grupos sociais específicos ou tipos de indivíduos. O estereótipo é geralmente imposto, segundo as características externas, tais como a aparência (cabelos, olhos, pele), roupas, condição financeira, comportamentos, cultura, sexualidade, sendo estas classificações (rotulagens) nem sempre positivas que podem muitas vezes causar certos impactos negativos nas pessoas. Estereótipos de gênero: São estereótipos direcionados ao gênero masculino e feminino. Antigamente ouvia-se muito que o papel da mulher era casar e ter filhos e o homem era visto como o provedor financeiro e tinha que focar em sua carreira. Hoje estes estereótipos já não são tão predominantes como era há alguns anos atrás. Felizmente a mulher conquistou seu espaço no mercado de trabalho, e consegue fazer perfeitamente o seu papel de cuidar dos filhos e da casa, como também cuidar de sua carreira profissional. Os homens hoje, também não são tão cobrados na questão financeira, uma vez que suas parceiras ajudam nas despesas, e são ótimos auxiliares na arrumação da casa. Outros estereótipos de gêneros muito comuns são aqueles que dizem que as mulheres são melhores para cozinhar do que os homens. No entanto, os melhores chefes de cozinha do mundo são homens. Há ainda aqueles estereótipos que dizem que "os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor", "mulher no volante perigo constante", e outros estereótipos que estão associados ao preconceito. MARTINES, Marina – Disponível em <http://www.infoescola.com/sociologia/estereotipo/> [acesso em 10 dez. 2014].

tes (segundo o censo de 2010<sup>29</sup>). Há uma maior concentração de faixa etária entre 25 e 54 anos, em comparação a população idosa (acima de 60 anos). Na parte frontal do colégio praticamente não há vizinhos, pois está localizado paralelamente aos trilhos do trem, mas mantém viva as relações de vizinhança com os moradores da rua de trás. Há circulação diária pelas imediações do colégio de aproximadamente 3 mil estudantes que se dividem entre os estabelecimentos de ensino da região.

O levantamento destes dados foi feito a partir de um questionário autoaplicável, em que os/as alunos/as responderam a 17 questões referentes à presença de colegas e/ou professores/as homossexuais em seu ambiente escolar e também sobre situações de caráter homofóbico. Esse questionário foi elaborado com o cuidado ético para não expor e/ou constranger os/as alunos/as, e foi aplicado juntamente com um termo de consentimento livre e esclarecido no qual estes/as concordavam em responder a pesquisa sem a necessidade de mencionar nome, instituição e série que cursava. A maioria dos/as jovens que responderam ao questionário (78,5 %) está na faixa etária que compreende dos 16 aos 19 anos, sendo a maioria do sexo masculino (62 %).

Os dados levantados mostram que há uma maior aceitação de alunas / colegas de classe lésbicas (61%) do que de alunos / colegas de classe / gays (47%), e tratando-se de travestis e transexuais o índice de aceitação é menor ainda, estando em torno de apenas 35%. E quando questionados/as sobre as situações de preconceito no ambiente escolar eles/as acreditam que os gays são os que mais sofrem (76%).

Em relação aos/as professores/as novamente temos uma maior aceitação de professoras lésbicas (54%) do que professores gays (49%). “Eu ficaria mais a vontade com uma professora lésbica porque se fosse um gay seria estranho (sic)” (s.n. Ago. 2013).

Alguns dados juntamente com o que foi observado nas salas de aula, mostram que há um preconceito velado entre os/as alunos/as. A maioria afirma aceitar um/a colega de classe homossexual

---

29 Fonte: IBGE - Censo Demográfico - Elaboração: IPPUC - Banco de Dados

(83%) e que é contra as piadas e brincadeiras ofensivas à sexualidade alheia (71%), mas os comportamentos e comentários observados vão em direção oposta a essas respostas. Outro dado que chama a atenção, foi o fato das respostas indicarem que cerca de metade dos/as alunos/as (53%) afirma não ter presenciado situações de homofobia no ambiente escolar e que 71% dos/as entrevistados/as dizem achar que essas situações não são frequentes. Pergunto a partir disso: será que já se tornou tão natural, tão parte do cotidiano as “piadinhas/brincadeiras inocentes” a respeito das sexualidades não normativas, sendo que eles/as nem sequer percebem que isso também se configura como forma de homofobia?

Louro (1997) aponta para a necessidade de atentarmos para o processo de banalização das palavras e gestos tomados como “naturais” que muitas vezes camuflam as manifestações homofóbicas direcionadas aos sujeitos LGBT. A agressão verbal é o tipo de violência que é considerada mais comum no ambiente escolar (92%), e todos os/as alunos/as responderam que sabem / já ouviram / ou proferiram palavras depreciativas nesse sentido. O uso de expressões como ‘sapatão’, ‘veado’, ‘boiola’, ‘traveco’, ‘enrustido’, ‘aberrações’ (citadas, dentre outras, inúmeras vezes pelos/as alunos/as) além de errado, é ilegal e prejudica a dignidade das pessoas e de seus familiares. (ABGLT, 2010, p. 7).

Seu viado, você é muito mariquinha, seu bicha (...). vocês não pertence a Deus porque isso é doença, vai se curar, isso é coisa que eu já escutei (sic). (s.n. Ago. 2013). Viado, boiola, entre muitos outros. Nunca escutei em uma ofensa a palavra certa para definir a opção sexual de alguém (hetero, homo ou bissexual) (sic). (s.n. Ago. 2013).

Para além da sala de aula, Altair Aranha (2002 apud Amadeu ROSELLI-CRUZ 2011, p. 74) aponta o uso da palavra como uma arma em nossa sociedade. Acredito na importância pois é através da linguagem que apresentamos a nossa visão de mundo, nossas representações e é por esta que podemos nos dirigir ao outro de forma negativa com intuito de ofender, ignorar, humilhar, isolar, ameaçar. Louro (1997) afirma que as ‘gozações’ e os ‘insultos’ levam os/as jo-

vens homossexuais “a se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (ibidem, p. 68).

Corroborando essas ideias, Ferrari (2010) nos traz que:

Trabalhar com as agressões e, **com a** homofobia nas escolas, significa colocar em evidência o poder das palavras. E, neste sentido, problematizar a sua utilização e seus resultados. Quais são as palavras que ferem? Porque as homossexualidades se organizam como agressão, como formas de agredir? Que representações são acionadas quando escutamos ou utilizamos termos como “viado”, “bicha”, “sapatão”? Relacionar linguagem com agressão faz **com que** nos concentremos nas partes que são pronunciadas, que podem ser pronunciadas. E, trazendo a discussão para o contexto escolar também nos faz questionar a respeito do que pode ser dito neste espaço, quem está autorizado a dizer, que em última análise, significa quem está autorizado a ser. A homofobia passa por essa relação entre linguagem e agressão, entre o que pode ou não ser pronunciado, quem está ou não autorizado a falar. (FERRARI, 2010, p. 42)

Na escola, que tem na palavra a sua matéria-prima, os discursos ofensivos ganham maior destaque e é preciso cuidado com o teor empregado na linguagem, pois como afirma Judith Butler (2009 apud Ferrari, 2010, p. 40) “a linguagem tem o poder de ferir e, quando atribuímos a linguagem esse poder, queremos dizer que somos objetos dessa trajetória agressiva”. Roselli-Cruz (2011) expõe, em sua pesquisa, fatos que evidenciam essa afirmação: professores/as e familiares relatam a dificuldade em lidar com o uso do ‘palavrão’, pois em 90% dos casos a agressividade deste se refere à sexualidade do/a ofendido/a e/ou de sua família. O autor também pontua que chamar alguém de homossexual, pode levar o/a jovem ofendido/a, que não é homossexual, a criar resistência e rejeição à homossexualidade, fazendo uma reflexão muito comum em relação a isso: “afinal, estou sendo ofendido assim porque eles existem. Se eles não existissem eu não seria ofendido.”(ibidem, p. 82-83).

Segundo Reis (2012), é nesse sentido que a homofobia se singulariza perante as outras formas de discriminação para as quais

já foram tomadas medidas legislativas punitivas. “Dizer publicamente não se simpatizar ou mesmo odiar pessoas homossexuais ainda é algo não só tolerado, como constitui também em uma forma comum da constituição da heterossexualidade masculina” (Nilson DINIS, 2011, p.41 apud REIS, 2012, p.52)

A partir da análise de todas as pesquisas é possível perceber que os/as jovens homossexuais vivem em meio à hostilidade e a atitudes homofóbicas em seu ambiente escolar, que muitas vezes podem ser de grande crueldade entre os/as estudantes, principalmente para com aqueles/as que de fato assumem a sua homo/bissexualidade. Louro expõe a escola como:

Um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e dessa forma, oferece muito poucas oportunidades para que os adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 1999, p.30, grifo da autora)

Assim sendo, desde aquele menino que afirma gostar do colega, ao grupo de meninas que brinca de beijar na boca, a escola convive diariamente com situações que colocam a orientação sexual dos/as alunos/as em discussão. Definir o papel da escola em meio à complexidade das situações não é uma das tarefas mais fáceis. Na medida em que discutir a diversidade sexual na escola vem representando ‘algo novo’, ‘desconhecido’ e muitas vezes indesejável, professores/as e alunos/as têm medo de abordá-la, muitas vezes por desinformação e outras tantas por preconceito. Nesse sentido Tomaz Tadeu Silva (2000, p. 97 apud Aquino s.d.) afirma que o reconhecimento da diferença é uma questão essencialmente pedagógica e curricular, pois as crianças e os/as jovens convivem numa sociedade atravessada pela diferença e, forçosamente, interagem como o outro no próprio espaço da escola.

A partir dos dados apresentados pode-se ver que cada um/a carrega dentro de si preconceitos, valores, medos e ‘tabus’ e que esses conceitos são culturais. Nesse cenário, quando falamos em diversidade sexual, primeiramente é preciso pensar sobre os novos paradigmas culturais, abandonar a visão dicotômica e binária – homem/mulher, na qual o ‘correto’ e seguro é seguir o modelo da heteronormatividade. O/A jovem com desejos afetivo-sexuais voltados para o mesmo gênero sente-se perdido/a e oprimido/a quando os/as colegas e a própria escola rotula seus sentimentos mais íntimos com palavras insultuosas: descaramento, ‘sem-vergonhice’, ‘pouca-vergonha’, e até mesmo como ‘frescura’. Os desdobramentos da homofobia nesses casos são múltiplos e sempre prejudiciais para quem a sofre, variando desde a agressão verbal e psicológica, passando pela exclusão, até a agressão física, o assassinato e o suicídio (Warren BLUMENFELD, 2007; Daniel BORRILLO, 2001, 2009; Luiz MOTT, 2009 apud REIS, 2012, p. 21).

Ao caracterizar a escola como um espaço sociocultural, François Dubet (2004) afirma que esta instituição é o palco de interesses conflitantes (organização oficial do sistema escolar X processo permanente de construção social). A escola como construção social é configurada por sujeitos ativos, constituídos de uma vasta diversidade cultural, na qual inclui-se a orientação sexual. Esse embate a respeito da diversidade pode e muitas vezes gera situações de exclusão, já que os/as alunos/as LGBT vivem diariamente sob o fardo dos rótulos pejorativos que carregam em função de sua orientação sexual, além de serem ameaçados por um sistema que degrada sua subjetividade, tomando sua orientação sexual como um fator que aponta para uma suposta inferioridade perante aos/as demais, podendo influenciar no seu rendimento acadêmico. Dubet (2003, p.30) também analisou a temática da escola e a exclusão enfocando “os mecanismos propriamente escolares que engendram uma segmentação escolar, determinante na formação de percursos de exclusão”, concluímos a partir dessas ideias que a homofobia pode ser vista como um desses mecanismos, e que a exclusão escolar deveria ser entendida a partir de um produto da

reprodução ampliada de uma “escola democrática de massa” que não resolveu seus problemas do passado, dando ensejo aos estigmas comportamentalistas impostos pela sociedade e cultivados ao longo do tempo.

No que se refere à exclusão e da desigualdade, Axel Honneth (2000 apud DUBET 2001, p.16) afirma que: “quando cada um é responsável por sua própria vida, se expõe ao desprezo que acompanha o fato de não ser digno dessa liberdade e de não poder assumir essa igualdade”, ou seja, ao reconhecer-se LGBT, o/a jovem deveria ter o direito de construir a sua vida dentro das condições totais e igualitárias mesmo estando ‘fora’ dos princípios impostos ideologicamente pela cultura dominante.

Nesse aspecto, Fernando Teixeira et al. (2012), colocam a questão do reconhecimento, da declaração, ou ainda de “assumir-se” usando o conceito “sair do armário” sendo esse processo de extrema importância, para o/a jovem homossexual/bissexual pois é quando este/a reconhece para si mesmo/a e para os/as outros/as, seus sentimentos de afeto de maneira distinta da heterossexualidade compulsória. Para Eveosfky Sedgwick (2007, apud Richard MISKOLCI, 2009, p. 171) o armário é um regime de controle da sexualidade que rege e mantém a divisão binária hétero-homo da sociedade ocidental desde fins do século XIX. Ele se caracteriza por um conjunto de normas nem sempre explícitas, mas rigidamente instituídas que faz do espaço público sinônimo de heterossexualidade, relegando ao privado as relações entre pessoas do mesmo sexo. Nas palavras de Sedgwick :

O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora. (SEDGWICK, 2007, p. 22)

Considerando a nossa sociedade heterossexista e heteronormativa, esses/as jovens que “saem do armário” vivem o dilema de,

ao assumirem-se LGBT para si mesmos/as e para outros/as, pagarem um alto preço social, sendo expostos/as a todas as formas de violência. Ao internalizarem a intolerância, esses/as jovens poderão desenvolver sentimentos de culpa, remorso, ansiedade, vergonha, depressão, raiva, o que poderá prejudicar as suas relações sociais, além da aceitação da própria sexualidade. Esses problemas poderão ainda afetar o seu desempenho acadêmico, levando ao fracasso escolar ou ao abandono dos estudos.

## Conclusões

Ser diferente não é fácil, mesmo em um ambiente que deveria garantir a aceitação e a promoção da diversidade. Para Cícera Barbosa (2008), o que falta para as escolas é justamente saber trabalhar as diferenças. Ignorá-las faz com que o/a aluno/a se sinta realmente diferente, e por ser diferente cria-se um estereótipo. Então, eles/as vão para escola e não são aceitos/as, o que leva esses/as alunos/as a abandonar os estudos, na tentativa de serem aceitos/as em outros espaços, e assim a vida escolar fica cheia de interrupções. Alguns/mas voltam mais tarde para a escola na modalidade da EJA, depois de vários anos de repetência e evasão, mas mesmo assim, muitas vezes, a discriminação continua.

Para começar esse trabalho em busca da equidade e do reconhecimento dentro da escola, a instituição precisa se mobilizar como um todo, principalmente professores/as e alunos/as, para discutir suas atitudes e suas práticas em relação ao que é diferente “da norma”, e o que ela representa em termos do quanto nos desafia a vencer nossos preconceitos. Afinal, a sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade (LOURO, 1999, p. 89).

No mundo contemporâneo, os/as jovens deveriam poder falar abertamente sobre a sua orientação sexual, já que existe o acesso a diversas fontes de informação. Mas eles/elas ainda podem

ser vítimas da linguagem pejorativa, como acima citado, sendo essa a mais comum das violências contra as pessoas LGBT.

Dentro dessa realidade escolar, o/a jovem pode muitas vezes declarar-se heterossexual, mas manter relações afetivas/sexuais escondidas com pessoas do mesmo sexo. Isso pode ser entendido como uma estratégia de sobrevivência, já que geralmente a discriminação ocorre de forma velada/disfarçada por meio de referências preconceituosas, como as piadas de mau gosto ou algum comentário de teor ofensivo, e para não ser discriminado/a ou arrumar confusão, esse/a jovem prefere disfarçar e seguir na invisibilidade. Louro (1999) aponta para essa questão sabiamente quando diz que aqueles/as que se atrevem a expressar mais evidentemente a sua sexualidade são mais vigiados/as e ficam marcados/as como indivíduos que se desviaram daquilo que era esperado, pois adotaram comportamentos que “não são condizentes ao espaço escolar” (p.26).

Para Alessandro Silva (2011) a mudança no ambiente escolar deve começar na vida do/a professor/a:

Se o espaço escolar deixar de ser um ambiente a sustentar essas lógicas perversas, penso que já se terá dado um grande passo no combate a violência doméstica, a homofobia, ao racismo e a todas as formas de preconceito. Contudo, sem que essas revoluções comecem pela vida cotidiana das/os educadoras/es, me parece algo improvável de acontecer. A reflexividade deve ser uma prática cotidiana na vida de todos/as e isso implica em não apenas ser politicamente correto, mas em abandonar certos hábitos, certas práticas cotidianas e assumir um compromisso real com a mudança das estruturas sociais, como a escola, que contribuem para a manutenção das desigualdades sociais de todas as ordens. (SILVA, 2011, p.66)

Acreditamos que dentro da escola as relações entre professores/as e alunos/as têm que ir além da formação cultural, da sexualidade e das vulnerabilidades de cada um/a. Escutar alunos/as homossexuais e apreender como o preconceito, mesmo que não aparente, se exerce na escola, além de identificar as marcas profun-

das deixadas, as estratégias de ocultamento, as resistências criadas, seria um passo para buscar amenizar situações de preconceito e homofobia. É preciso admitir e esclarecer as diferenças, as aparências e as realidades para que os indivíduos aprendam a conviver com a diversidade sexual, evitando assim a violência, no intuito de desenvolver uma sociedade justa e humana.

## Referências

ABGLT. **Manual de comunicação LGBT**: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Curitiba: Ajir Artes Gráfica e Editora, 2010.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO Mary G. & SILVA, Lorena B. Preconceitos e Discriminações: O caso da homofobia. In: **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO 2004. p. 277-304.

AQUINO, Miriam de Albuquerque. **Educação e Cultura: Aprender a viver juntos para reconhecer a diferença**. Disponível em <http://www.ldmi.ufpb.br/mirian/ARTIGOEDUCA%C7%C3O%20E%20DIVERSIDADE.pdf>. [Acesso 06 mai. 2014]

BARBOSA, Cícera L. G. **Ouvindo as vozes da homossexualidade**: multiculturalismo, educação e suas possibilidades na agência escolar. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Da Paraíba. João Pessoa. Paraíba. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200431424001015001P4> [Acesso 06 mai. 2014]

BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação. In: **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília : Ministério da Saúde, 2004.

CARNEIRO, Ailton J. dos Santos. A fabricação do homossexual: História, verdade e poder. In: Anais Eletrônicos, **VI Encontro Estadual de História – ANPUH/BA**. 2013. Disponível em <http://>

anpuhba.org/wp-content/uploads/2013/12/Ailton-Carneiro.pdf. [Acesso 16 out. 2014]

CARVALHAR, Danielle L. **Relações de gênero no currículo da educação infantil**: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. 2009. 170p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>. [Acesso 10 out. 2014].

CESAR, Maria Rita de Assis. Gênero, Sexualidade e educação. In: **Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**, (versão preliminar). Curitiba, 2010. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce\\_diversidade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf)

DUBET, François. **As Desigualdades Multiplicadas**. Revista Brasileira de Educação, N.17, Maio/Jun/Jul/Ago, 2001.

\_\_\_\_\_, François. **A Escola e a Exclusão**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ 2003.

\_\_\_\_\_, François. **O que é uma Escola Justa?** In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FERRARI, Anderson. **Homofobia na escola**. Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da secretaria de estado da educação do Paraná. Curitiba, PR. 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

GURGEL, Ângela M. Rodrigues O.P. *Diversidade Cultural*. Ensaio, 2009. Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/ensaios/1885115> . [Acesso 26 ago. 2014].

LONDERO, Márcia. **Ciências Sociais nas Organizações**. Curitiba: IESDE. 1999. 160 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação**: uma perspectiva pós- estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_, (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Sexualidade e gênero na escola. In SCHMIDT, Saraf. **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, Richard. O Armário Ampliado – Notas sobre sociabilidade homoerótica na era da internet. Gênero, Niterói: In: **Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero – NUTEG**, v. 9, n. 2, p. 171-190, 2009.

NARDI, Henrique C.; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. In: **Sexualidade, Saúde e Sociedade – Revista Latino Americana**. n. 11 Rio de Janeiro Ago. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sess/n11/a04n11.pdf>. [Acesso 06 mai. 2014]

REIS, Antonio Luiz Martins dos. **O silêncio está gritando**: a homofobia no ambiente escolar, um estudo qualitativo no ensino fundamental de escolas públicas em Curitiba, Paraná. 2012. 318f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidad de la Empresa. Montevideú, 2012. Disponível em <http://www.portaldegenero.com.br/> [Acesso 20 ago. 2014]

SEDGWICK -CRUZ, Amadeu. Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão. Seu uso na educação sexual escolar. In: **Educar em Revista**, [online] n. 39, p. 73-85, jan./abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a06.pdf>. [Acesso 06 mai. 2014]

SEDGWICK, Eveosfky. A epistemologia do armário. In: *Cadernos Pagu*, nº 28 p. 19-54, Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>. [Acesso 13 nov. 2014]

SILVA, Alessandro Soares da. Políticas Públicas, Educação para os Direitos Humanos e a Diversidade Sexual. In: **Revista Trivium**. Ano III, ed. II – 2º semestre de 2011. Tijuca, RJ. Disponível em <http://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-ii-ano-iii/artigos-tematicos/politicas-publicas-educacao-para-os-direitos-humanos-e-diversidade-sexual.pdf> [Acesso 13 nov. 2014].

SOUZA, Eloisio Moulin de; PEREIRA, Severino Joaquim Nunes. (Re) produção do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: a discriminação de homossexuais por homossexuais. In: **RAM, Rev. Adm. Mackenzie** [online]. 2013, vol.14, n.4, pp. 76-105. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ram/v14n4/v14n4a04.pdf>. [Acesso 20 ago. 2014]

TEIXEIRA, Fernando S.; MARRETTO, Carina A. R.; MENDES A. B.; SANTOS, Elcio N. Homofobia e sexualidade em adolescentes: Trajetórias sexuais, riscos e vulnerabilidades. In: **Psicologia: Ciência e Profissão** vol.32 no.1 Brasília 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n1/v32n1a03.pdf>. [Acesso 06 mai. 2014]

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte; Autêntica, 1999. p. 35-82.



# Escola, jovens e tecnologias na visão de professores de Ensino Médio

Adilson Luiz Tiecher  
Clecí Körbes  
Débora Aparecida da Silveira

## Introdução

Esse texto analisa as visões de professores de quatro escolas públicas de Ensino Médio de Curitiba e Região Metropolitana sobre a escola, os jovens e as tecnologias, mais especificamente o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) no processo educacional. Nesse sentido, questionamos: Que sentidos os professores atribuem às escolas de Ensino Médio? Os professores reconhecem a diversidade de formas de ser jovem na contemporaneidade? Como os professores de Ensino Médio concebem a relação entre o uso das NTIC pelos jovens estudantes e os seus processos de socialização, identificação e aprendizagem?

A pesquisa, de abordagem qualitativa, adotou como metodologia a pesquisa-ação, que segundo Severino (2007) é aquela que, além de diagnosticar e compreender uma situação, propõe aos sujeitos elementos para o aprimoramento das práticas examinadas. A pesquisa se efetivou ao longo do desenvolvimento do projeto de extensão Diálogos com o Ensino Médio / Portal Ensino Médio em Diálogo, do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no qual os autores atuaram como professores formadores em rodas de diálogo desenvolvidas com professores de Ensino Médio entre os meses de setembro e novembro do ano de 2013.

Participaram do projeto duas escolas públicas de Ensino Médio de Curitiba e duas da Região Metropolitana de Curitiba,

denominadas pelas letras A, B, C e D, respectivamente. As escolas foram indicadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) por desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O projeto é desenvolvido em parceria com o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense (UFF)<sup>30</sup>, o Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)<sup>31</sup>, com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) e uma rede de universidades, que incluem além das já citadas, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba, a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Goiás (UFG), campus Catalão, a Universidade Federal da Amazônia (UFAM), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O projeto Diálogos com o Ensino Médio tem a finalidade de fomentar a interlocução entre os sujeitos envolvidos com o Ensino Médio público brasileiro, bem como articular parcerias e disseminar conhecimentos e experiências que possam contribuir na construção de uma nova identidade para o Ensino Médio. Para alcançar esses propósitos, a rede de universidades públicas federais parceiras do projeto desenvolveu três grandes ações integradas no decorrer do ano de 2013.

A primeira ação visava dar continuidade às atividades do Portal Ensino Médio EMdiálogo, iniciadas no ano de 2009, nas diversas cidades brasileiras onde atuam as universidades envolvidas, por meio de grupos de pesquisa e extensão, promovendo a interlocução com as escolas de suas respectivas regiões e animando as comunidades do Portal. A segunda diz respeito à realização do curso de atualização Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador

---

30 A UFF coordena a Rede de Universidades EMdiálogo e o Portal EMdiálogo ([www.emdialogo.uff.br](http://www.emdialogo.uff.br)).

31 A UFMG coordena o curso Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador (JUBEMI), desenvolvido de modo articulado ao projeto Diálogos com o Ensino Médio, sendo uma das suas ações.

(JUBEMI)<sup>32</sup>. Por fim, a terceira ação foi a realização do II Festival de Imagens EMdiálogo, tendo como tema “A escola, a aula e eu”. Este festival integra as atividades do Portal e é totalmente online, permitindo conhecer a produção audiovisual de estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e estabelecendo um canal de comunicação que possa contribuir na construção da qualidade da escola pública.

No Paraná, a equipe constituída na UFPR, que foi integrada pelos autores desse texto e mais dois membros, realizou a interlocução com as quatro escolas selecionadas para o desenvolvimento integrado das três ações propostas pelo projeto, com atenção especial à primeira ação e o acompanhamento das demais. Além das rodas de diálogo nas escolas, foram realizadas duas rodas de diálogo entre representantes das escolas (alunos e professores) e pesquisadores do Observatório do Ensino Médio da UFPR no contexto do projeto “Juventude, Escola e Trabalho - Sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio”, financiado pela Capes. A atividade de pesquisa foi integrada à atividade de extensão como forma de desenvolver a reflexão aprofundada sobre o trabalho desenvolvido.

A proposta das rodas de diálogo foi interagir com as experiências que os professores têm com relação à escola, aos jovens do Ensino Médio e às tecnologias, e valorizar essas experiências por meio da promoção de reflexões sobre o sentido da escola de Ensino Médio, sobre quem são os jovens do Ensino Médio e o significado da utilização das tecnologias pelos mesmos na escola e fora dela. Os

---

32 O curso adotou a metodologia “Ver, Ouvir e Registrar”, em que a partir do estudo dos materiais de fundamentação teórica, os professores eram movidos a proporcionar momentos de diálogo com os seus alunos do Ensino Médio e com outros professores sobre questões do cotidiano escolar, mais especificamente sobre os temas relativos aos jovens estudantes com os quais atuam para refletir sobre a prática pedagógica no interior da escola. Dentre as temáticas trabalhadas estão as relações das juventudes com a sexualidade e as relações de gênero, o território, o trabalho, a tecnologia, a participação política, a disciplina e regras escolares, projetos de futuro e as relações étnico-raciais.

diálogos realizados com os professores foram gravados em formato de áudio ou vídeo e depois transcritos como fontes primárias de pesquisa.

Esse capítulo está dividido em três seções. Na primeira, discutimos a escola na visão de professores de Ensino Médio, relacionando com as orientações legislativas para essa etapa da Educação Básica. Na segunda, analisamos como os professores percebem os jovens de Ensino Médio e como organizam o trabalho pedagógico em face dessas percepções. Na última seção, abordamos as visões dos docentes sobre a utilização das tecnologias e as possibilidades de interação e produção da cultura digital, como expressão das culturas juvenis, permitindo que os jovens compartilhem na internet estilos de vida e organizem manifestações juvenis.

## A escola na visão de professores de Ensino Médio

É bastante presente entre os professores das escolas participantes da pesquisa a percepção de que está em curso um processo de mudanças na concepção do Ensino Médio, que se manifesta pelas recentes políticas educacionais, como o ProEMI, e pela necessidade de um novo olhar sobre os jovens do Ensino Médio sentida no cotidiano escolar. Nesse processo, os docentes buscam uma identidade para o Ensino Médio, como ilustra esse questionamento de um professor:

Quando vamos chegar à conclusão de qual é o objetivo do Ensino Médio? O objetivo do Ensino Médio é um só ou têm vários? Não que haja uma única resposta, existe certa confusão entre os professores. Dúvida, sentimento de culpa, se não trabalhar para o vestibular, para os exames [...]. O índice da escola fica ruim. (Professor 1, Escola D).

A primeira parte do questionamento suscita o debate sobre o dualismo que marcou historicamente o Ensino Médio no país. De acordo com Kuenzer (1997), trata-se do dualismo entre educação

geral e específica: uma escola de Ensino Médio para atender as exigências do mercado de trabalho, formando os filhos da classe operária para o ingresso prematuro na força produtiva da sociedade, e outra destinada às classes privilegiadas, com foco no ensino propedêutico e na continuidade dos estudos.

A segunda parte do relato requer uma reflexão sobre os sistemas de avaliação da aprendizagem. As avaliações no Brasil não têm o objetivo de certificar os estudantes, porém o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído pela Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998, planejado e operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem apresentado mudanças na divulgação e utilização dos resultados.

Esses instrumentos de avaliação podem ser considerados uma prática de dominação do Estado sobre a escola, já que estabelecem a competitividade e a concorrência entre as unidades escolares. Como parte desse processo, é possível identificar uma nítida presença de conceitos e práticas de gestão empresarial na educação (KRAWCZYK, 2013). Essas questões se relacionam com o complemento do relato do mesmo professor: “tem cobrança sobre a escola, acaba sendo pressionada, tem toda uma circunstância”. (Professor 1, Escola D).

Ainda com relação à temática da identidade do Ensino Médio, ao se colocar em discussão o eixo de formação humana integral presente nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Resolução MEC/CNE/CEB n. 2/2012 como caminho para a superação da visão dualista do Ensino Médio e de afirmação do Ensino Médio como parte da Educação Básica, um professor assim se posicionou:

Eu já vejo essa formação integral, no seguinte sentido: se eu não sei o que vou fazer, então eu tenho uma formação integral. Se eu for um comerciante, tenho que ter o básico da formação pra que eu consiga me desenvolver como comerciante. Se eu quiser seguir os estudos e fazer uma faculdade, pós, etc., preciso ter o básico pra que eu consiga seguir este caminho. Então eu vejo essa formação integral

pro aluno, que dê condições pro aluno escolher o que fazer quando crescer. Se ele quiser ser empregado ou ser autônomo, se quiser continuar estudando ou cuidar da família, mas vai ter que ter a formação pra que escolha o que vai fazer no futuro. Não só formar o cara pra apertar o parafuso, pra ser médico, pra ser engenheiro [...]. (Professor 1, Escola A).

Apesar da recente publicação das DCNEM, percebe-se, portanto, que esse professor já incorpora algumas das suas proposições em seu discurso, no sentido de possibilitar uma formação que proporcione uma formação básica integral para a diversidade de trajetórias de vida dos jovens.

Todavia, parte dos professores das quatro escolas participantes do projeto ainda não tinha conhecimento da Resolução MEC/CNE/CEB n. 02/2012 e se referia a Resolução CEB/CNE n. 03, de 26 de junho de 1998, que instituiu as DCNEM anteriores e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as quais traziam em seu bojo o trabalho pedagógico para o desenvolvimento de competências e habilidades. Isso fica evidente na fala de um professor:

O Ensino Médio tem que formar o cidadão para a vida. Será que o cidadão já não teria que estar inserido num trabalho ou estágio? A escola não pode ficar isolada, precisa estar integrada com os vários setores da sociedade que é formar o cidadão para o trabalho pelas competências e habilidades. (Professor 2, Escola D).

A incessante busca de um sentido para o Ensino Médio por parte dos professores também se manifesta em outro relato: “Qual o conhecimento que seria necessário e bom para ele (estudante)? É isso que nos agoniza”. (Professora 3, Escola A).

Essa declaração da professora indica um dos elementos centrais na discussão da reestruturação curricular no Ensino Médio, que consiste em saber qual conhecimento deve ser ensinado. Segundo Silva (1999), as diferentes teorias de currículo indicaram distintos critérios para a seleção de um conjunto de conhecimentos

a partir de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes para constituir os saberes escolares, envolvendo questões de saber, identidade e poder.

Nesse sentido, as teorizações contemporâneas sobre currículo têm destacado a importância da compreensão da educação e da escola a partir da abordagem de cultura escolar, com vistas a captar, dentre outros aspectos, os movimentos gerados no interior das escolas frente às proposições de políticas curriculares. A relevância dessa abordagem fica ainda mais evidente em face de que o currículo, como afirma Arroyo (2013), é um território em disputa, pois é o espaço central mais estruturante da função da escola. Nesse processo, a escola precisa tomar decisões pautadas em princípios acadêmicos, mas também políticos e culturais, com base nos sujeitos da própria escola. Nas escolas temos vários professores, com diferentes formações, leituras e experiências, assim cada docente atribui um significado para as políticas de currículo apresentadas, suscitando a necessidade de colocar em debate o cotidiano e as reflexões teóricas comprometidas com uma educação emancipatória. Silva (2009), ao tratar deste assunto, busca referenciais em Basil Bernstein, que explica o conceito de *recontextualização e discurso regulativo*, e condensa as suas ideias:

As escolas reinterpretam, reelaboram e redimensionam o discurso oficial que, nesse processo, ganha legitimidade, seja ao assumir a condição de inovação, seja ao se valer de ideários pedagógicos tornados legítimos pela cultura escolar. A análise da política de reforma curricular impõe discutir as prescrições normativas, considerando, no entanto, que elas não se consolidam de forma espelhada. Para dimensionar o alcance da reforma, parte-se, portanto, do pressuposto de que, mesmo que ela não produza alterações na totalidade das práticas educativas, produz alterações no discurso pedagógico e imprime novos códigos e símbolos à cultura escolar, capazes de constituir novas configurações ao trabalho docente (SILVA, 2009, p. 128).

Os diálogos com os docentes fornecem elementos que auxiliam na compreensão do processo de recontextualização da política

curricular nas escolas, notadamente o caráter unidirecional do suporte e comunicação oferecidos pela mantenedora. Por um lado, os professores questionam que os sujeitos da escola só tomam conhecimento das políticas na fase de sua implementação. Por outro lado, os professores de uma das escolas demonstraram grande descontentamento e resistência a uma determinação da mantenedora de encerrar as atividades do Ensino Médio por blocos, que segundo eles possibilitou uma maior integração entre as disciplinas e maior satisfação para professores e alunos. Portanto, o que os professores denunciam é que os principais sujeitos interessados nas políticas educacionais são reduzidos a meros executores de ideias e propostas e, portanto, não são elevados a efetivos sujeitos do Ensino Médio, como preconizam as novas DCNEM.

Ainda no que se refere à necessidade da superação do currículo enciclopédico, hierarquizado e fragmentado, por meio da integração de saberes significativos e de novos arranjos curriculares, conforme propõem as novas DCNEM, os professores argumentam:

A nossa escola já tem muito disso, de uma disciplina “trabalhar” com a outra. A gente acha conteúdo que dá para as duas disciplinas trabalharem na prática. (...) Fazemos trabalhos de Filosofia e de Matemática com Geografia, de Geografia com Sociologia, de Sociologia com Física. Então todos estão trabalhando juntos. A escola já está mais ou menos de acordo com o que estão pedindo para ser feito. Creio que estamos bem adiantados nessa parte. (Professora 2, Escola A).

Na escola a interdisciplinaridade é difícil, trabalhar as disciplinas em conjunto, a estrutura não permite, precisava uma integração maior. (Pedagoga 1, Escola D).

Difícil fazer a integração entre as disciplinas, o aluno parece que esquece o que foi trabalhado, não consegue fazer as conexões. (Professor 3, Escola D).

Os professores apresentam diferentes percepções e práticas quanto a integração curricular e remetem à necessidade e importância da formação continuada com qualidade, que tome como

premissa a reflexão do cotidiano escolar, para superar o modelo de escola tradicional que conhecem e no qual já estabeleceram um padrão de trabalho confortável. Os professores apontam que percebem mudanças, porém, isoladas, e afirmam ainda que para se efetivarem as mudanças previstas nas DCNEM não depende somente da escola. Eles indicam a necessidade de investimento do poder público em financiamento e parceria com Universidades para a formação continuada. Essa demanda se articula com as três principais dimensões da valorização docente apontadas por Caldas (2011), quais sejam, a formação, o Piso Salarial Profissional Nacional e a carreira. Quanto a formação continuada para professores de Ensino Médio, vale ressaltar que em 22 de novembro de 2013 foi instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, por meio da Portaria do Ministério da Educação GM/MEC n. 1.140, na qual o MEC assume o compromisso pela realização de formação continuada aos professores do Ensino Médio público, em parceria com as secretarias estaduais de educação e as universidades públicas.

## Os jovens na visão de professores de Ensino Médio

Um dos pontos de partida para se compreender o sujeito jovem é colocar em questionamento os modelos socialmente construídos que analisam os jovens de maneira negativa, salientando as características que lhes faltariam para corresponder a modelos socialmente estabelecidos de ser jovem (DAYRELL, 2003). De acordo com o autor, essas visões dificultam a compreensão dos modos pelos quais os jovens constroem suas experiências e um determinado modo de ser jovem.

Segundo Dayrell (2003), a categoria juventude é constituída por critérios históricos e culturais que resultam em uma diversidade de representações que se concretizam com base nas condições de classe social, nas condições culturais, de gênero e de territórios, algumas vezes em contextos de desumanização e de privação do desenvolvimento de suas potencialidades. Portanto, há muitas

maneiras de ser jovem e por isso o autor enfatiza a noção de juventudes, no plural, articulando a noção de juventude à de sujeito social: “um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém” (DAYRELL, 2003, p. 44).

No que se refere aos modos de vida decorrentes da condição socioeconômica dos alunos e de suas famílias, os professores participantes das rodas de diálogo percebem que muitos dos jovens estudantes, quando estão fora da escola, possuem muitas atribuições que vão desde cuidar dos irmãos mais novos para os pais poderem trabalhar até buscar seus próprios rendimentos e/ou para aumentar a renda familiar. Na Escola A, uma das pedagogas relata que para os alunos daquela região, contribuir na renda familiar é muito importante e que “o maior índice de evasão se concentra no 2º semestre de um ano letivo, quando muitos jovens conseguem emprego temporário de final de ano. Esta evasão se dá inclusive, por alunos com bom rendimento escolar”. (Pedagoga 1, Escola D).

Esse relato evidencia a condição socioeconômica destes jovens estudantes e trabalhadores, ou porque não, trabalhadores e estudantes, visto que a necessidade de remuneração sobressai à formação escolar. Essa realidade já foi analisada em outras pesquisas, conforme reflete Dayrell (2007, p. 1108-1107):

Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro.

Segundo os docentes, outra parcela dos jovens, que possui apenas os estudos como tarefa obrigatória, muitas vezes não consegue organizar o seu tempo livre usufruído sem a supervisão de um adulto.

Mesmo diante de tantos desafios e caminhos possíveis de serem trilhados, os jovens estudantes sonham e projetam o futuro. Por exemplo, os professores declaram que em conversas com os estudantes de Ensino Médio observaram que uma parcela expressiva dos mesmos já trabalha e entende o trabalho como uma atividade importante em sua vida, representando autonomia e experiência que pode favorecer sua trajetória.

Os professores com que dialogamos notam que quando os jovens estudantes encontram espaço para se manifestar informam quais são os principais desafios que eles enfrentam no espaço escolar e social. Nessas ocasiões, é comum os jovens compartilharem angústias e pedirem ajuda aos professores sobre assuntos como drogas, violência, falta de qualificação e experiência para a entrada no mercado de trabalho, falta de sentido da escola, medo de errar, como enfrentar o “novo”, que caminho profissional seguir, relacionamentos familiares e amorosos, entre outros.

Ainda de acordo com os docentes, os alunos gostam de estar na escola, mas nem sempre gostam de estar na sala de aula, e os jovens veem a escola muito mais como ponto de encontro entre amigos do que um espaço de formação curricular, de preparação para o futuro, apesar das pressões sociais e familiares. É possível que isso se explique, em parte, pela mesma necessidade de compartilhamento de vivências juvenis que os leva ao diálogo com os docentes quando estes se revelam dispostos a isto.

Nesse sentido, destaca-se o argumento desenvolvido por Dayrell (2007), quando afirma a necessidade da escola estabelecer relações entre a condição juvenil e o estatuto de aluno, que significa proporcionar sentido e utilidade social aos conteúdos trabalhados, para os jovens estabelecerem uma integração com a escola. Portanto, isso implica no desenvolvimento de metodologias que se aproximem do universo juvenil favorecendo as representações positivas sobre a escola.

Os professores com que trabalhamos no projeto de extensão Diálogos com o Ensino Médio entendem que é preciso atingir

o interesse dos alunos, para o que reconhecem a necessidade de romper com a visão tradicional de aluno que o concebe como mero receptor de informações e conhecimentos. A título de elucidação, um professor contribui: “o aluno precisa identificar a função do conhecimento” (Professor 1, Escola C) e uma professora complementa: “as aulas são cansativas, considerando que os alunos precisam ficar quatro horas sentados”. (Professor 2, Escola C).

Os professores, ao relatarem as experiências de rodas de diálogo promovidas com os seus estudantes para as atividades propostas pelo curso JUBEMI, chegaram à conclusão que alguns professores estão mais “abertos” a ouvir os estudantes do que outros, devido a uma cultura escolar que tem por hábito valorizar apenas a contribuição dos docentes. Na Escola D, uma das professoras afirma: “Se eu uso o que ele sabe, dentro daquilo que eu preciso dar, dentro do conhecimento dele e dentro do conhecimento que ele precisa ter, eu acho que a aula fica mais interessante, pois o aluno vai poder falar e demonstrar tudo aquilo que ele sabe. Porque o grande problema nosso é não ouvir eles”. (Professor 4, Escola A). Já na Escola D, uma professora conclui que “a escola não está ajudando os alunos se estruturarem na busca dos sonhos” (Professora 4, Escola D), porque não consegue estabelecer espaço de reflexão sobre as preocupações das juventudes.

Na visão dos professores participantes da pesquisa, a formação dos jovens não se restringe apenas ao processo de escolarização, mas abrange outros espaços de vivência e expressão das culturas juvenis, marcados pelas identidades locais e pelas diferenças regionais. Integram essas marcas identitárias o uso do skate (que é mais do que um esporte), de bonés, tatuagens, roupas estilizadas, gírias, cabelos coloridos, dentre outras. Estas marcas representam os estilos de vida dos jovens, especialmente em territórios urbanos, além de demarcarem espaços e grupos.

Ademais de respeitar essas expressões juvenis, os professores entendem que é preciso propiciar nas escolas novos espaços de participação coletiva e, particularmente, de participação juvenil, como formas concretas de oferecer aos jovens condições para

vivenciarem a autonomia, a democracia, o diálogo, a expressão das individualidades e encontrarem maior sentido e significado na escola.

## O uso das tecnologias na visão de professores de Ensino Médio

Na pesquisa desenvolvida verificamos inquietações de professores sobre as novas formas de ser e agir dos jovens mediadas pela constante conexão com as NTIC, sobretudo as tecnologias digitais. Os depoimentos dos professores evidenciam que as tecnologias digitais estão se firmando como elemento constitutivo das experiências juvenis e que a escola enfrenta dificuldades para acompanhar as expectativas dos jovens.

No que se refere ao acesso à Internet, a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) do ano de 2011 indica que apenas 36,5% dos domicílios brasileiros dispõem de computador com acesso a Internet, com variação substancial em função do rendimento mensal domiciliar (IBGE, 2012). No estado do Paraná, 79,6% de estudantes da rede pública de ensino de 10 anos ou mais de idade utilizaram a Internet no período dos últimos três meses anteriores à pesquisa (índice que entre estudantes da rede privada chega a 99%) e 68,7% possuíam telefone para uso pessoal (IBGE, 2011).

Conforme constatado por Torres *et al* (2013), em pesquisa realizada com jovens de baixa renda de São Paulo e Recife, mesmo os jovens que não possuem acesso a Internet em suas residências declaram-se usuários dessa ferramenta. Essa última pesquisa também evidenciou um descontentamento dos jovens em relação ao reduzido uso de novos recursos tecnológicos em sala de aula, às dificuldades de acesso à Internet e à proibição do uso de aparelhos celulares no espaço escolar.

Ao refletirem sobre as culturas juvenis e tecnologias, os professores participantes da nossa pesquisa destacam que os jovens experimentam modos específico de estar, de experimentar e

de viver no mundo e que constroem suas experiências mediante múltiplas condições de vida, inclusive no amplo uso que fazem da Internet em seu cotidiano:

Na minha escola percebo um uso bem grande da Internet por todos os alunos, independente do meio social e da renda familiar, todos têm seu computador em casa, seu celular com acesso a internet. Enfim cada um dá o seu jeito de estar online. (Professor 1, Escola B).

Os relatos de experiências que os professores têm vivenciado mostram que os sentidos atribuídos pelos estudantes às tecnologias constituem um dos aspectos centrais para a compreensão destes e de sua relação com a escola, com o conhecimento e com a sociedade. Diante disso, reafirma-se a perspectiva de Maia (2006) de que a escola não pode mais fechar-se aos demais espaços de socialização juvenil.

Na visão dos professores, os meios de comunicação digitais (câmeras digitais, *tablets*, celulares, Internet) têm modificado as relações com os tempos e espaços, além de mudar a própria forma de interagir e comunicar. Nesse sentido, são inúmeras as possibilidades *online* de mostrar as produções coletivas e individuais do universo da cultura juvenil, por meio das redes sociais, como por exemplo, compartilhando vídeos e fotos no Youtube e no Facebook, músicas e áudios no Myspace, dentre outros.

Com a ampliação dos meios de comunicação e o aumento da frequência do uso da Internet, a escola pode incorporar essas ferramentas no processo educativo, pois elas abrem possibilidades de participação ativa dos jovens alunos. Nesse sentido, o uso das redes sociais não representa apenas o acesso aos seus conteúdos, mas também a produção de conteúdos para as mesmas, divulgando e reafirmando as culturas e identidades juvenis, os estilos de ser e de conviver. Essa perspectiva vai ao encontro da concepção de cultura de Williams (1992), que destaca os sujeitos como produtores de cultura.

Em muitos casos, segundo relato de professores, as redes sociais são o único lugar onde os jovens entram em contato com as

notícias que são produzidas e publicadas nas mídias digitais. Porém, eles alertam que, embora os jovens tenham facilidade na utilização destas tecnologias, boa parte deles a utiliza apenas para o acesso às redes sociais.

No entanto, os resultados recentemente publicados da pesquisa Juventude Conectada<sup>33</sup> da Fundação Telefônica Vivo (2014) mostram que os jovens e adolescentes utilizam a Internet por diferentes razões além do acesso às redes sociais, como para pesquisas escolares, navegação em sites de compras, preparação para o mercado de trabalho, informações sobre futuras profissões, cultura, esportes, dentre outras. Para Brasilina Passarelli, professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e coordenadora científica do projeto, “não dá para generalizar os jovens na Internet. A generalização está ficando ultrapassada”.

Nas reflexões dos professores sobre o uso pedagógico dos recursos tecnológicos e digitais em sala de aula, como o uso do celular, percebemos que as visões se dividem entre os contrários e os favoráveis. Os que afirmam serem contrários ao uso do celular, dizem que ele atrapalha o aprendizado do estudante, se distraíndo com outras coisas e mudando o foco, e que acertadamente a escola proíbe. Conforme relato de uma professora,

[...] os alunos ainda não estão preparados para usar a tecnologia celular. Talvez daqui alguns anos eles estejam preparados para focar realmente no que eles podem fazer com o celular. Hoje eles só querem saber das redes sociais. Se você pede para eles utilizarem os celulares para fazer uma pesquisa, talvez um foque naquilo que você pediu e os demais vão para as redes sociais ou fazem outras coisas. Infelizmente o uso pedagógico do celular em sala de aula ainda não é a realidade dos nossos alunos. (Professor 5, Escola A).

Por outro lado, os professores que são favoráveis ao uso (pedagógico) do celular em sala de aula, entendem que o celular

---

33 A pesquisa foi realizada em parceria com o IBOPE Inteligência, o Instituto Paulo Montenegro e a Escola do Futuro, da Universidade de São Paulo.

passa a ser uma distração quando a aula não está interessante e argumentam que se o discente perceber sentido no conhecimento, possivelmente usará menos o celular ou o utilizará com foco nas atividades propostas, como por exemplo, para fazer uma pesquisa, registrando vídeos, imagens, textos, dentre outros. A esse respeito, uma professora relata:

Eu uso bastante o celular em sala de aula para produzir vídeos. Tem saído uns trabalhos bacanas. O trabalho que o 1ºB fez usando o celular, ficou coisa mais linda. Tem os trabalhos dos 3ºanos [...] são vídeos que usam o celular o tempo todo na sala de aula para filmar. Eles correm da sala. Eu só passo pela pedagoga e digo “liberei o 3º ano, eles estão pelo mundo”. E eles saem filmar dentro da escola. Eles fazem coisas muito legais, muito bacanas. Então eu uso mesmo. [...] A gente faz tudo com vídeo. Tem outro 3º ano que agora está entrevistando e filmando os professores da escola. Está fazendo um documentário sobre as coisas da escola, sobre as tecnologias dentro da escola e outros assuntos do gênero. (Professora 6, Escola A).

Outros docentes indicam que há estudantes que conseguem prestar atenção na aula e ao mesmo tempo ver alguma coisa no celular<sup>34</sup>. Também parte dos professores reconhece que a utilização da Internet tem se mostrado dinâmica e promissora no enfrentamento ao desinteresse e à falta de sentidos e significados da educação escolar para os jovens estudantes. Nessa direção, o uso que fazem desse instrumento pedagógico vai ao encontro da redução da “incongruência entre o que a sociedade espera da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer à sociedade” (DAYRELL, 2009, p. 3). Porém, ressaltam que o uso das tecnologias por si só não transformará o processo de ensino-aprendizagem, nem suprirá a resolução de problemas básicos de escolarização, como a dificuldade na

---

34 No dia 24 de junho de 2014, o governo do Estado do Paraná sancionou a Lei n. 18.118, que dispõe sobre a proibição do uso de qualquer tipo de aparelho/equipamentos eletrônicos durante o horário de aulas nos estabelecimentos de educação de Ensino Fundamental e Médio. O uso desses aparelhos só será permitido para fins pedagógicos, sob orientação e supervisão de um profissional de ensino.

expressão escrita, necessitando de mediação entre o estudante, o conhecimento e o professor.

Cabe destacar que o incentivo ao uso de tecnologias pelos jovens não deve enfocar simplesmente as características dos softwares, das redes digitais e outros aspectos técnicos, mas também possibilitar a reflexão sobre as escolhas tecnológicas, que são também políticas, conforme argumenta Winner (2010). Segundo o autor, pouca ênfase tem sido atribuída a indagação: “Quem seremos? Isso é o mesmo que dizer: Quem nos tornaremos quando esses dispositivos estiverem instalados para nosso uso comum?” (WINNER, 2010, p. 37).

Winner (2010) argumenta que as formas de experiência social e política podem ser promovidas por padrões técnicos e institucionais configurados de modo a trazer consequências sobre a percepção que as pessoas têm de si mesmas, como a sensação de liberdade e de cidadania. Essas sensações podem ser favorecidas ou reprimidas por sistemas técnicos, pois determinados sistemas podem reforçar o estado de vigilância, controle, criminalização e punição das pessoas e outros podem enriquecer as oportunidades de participação democrática, de exercício da cidadania e da liberdade. A criação de propostas ativas e criativas alinhadas com essa última perspectiva constitui um desafio. Nesse sentido, o autor propõe outro desafio, o de entender como os jovens usam a *web* em sua aprendizagem, em seu trabalho e em sua organização política, como em experiências de cidadania global, e que entendimento eles têm da relação entre informação e vida pública.

Nos diálogos com os professores notamos a busca, por boa parte deles, de compreender os usos que os jovens fazem das ferramentas digitais e de auxiliá-los e orientá-los para novas experiências. Dentre as ações desenvolvidas nessa perspectiva, destaca-se a participação no II Festival de IMAGENS EMdiálogo, que fomentou a criação de vídeos pelos estudantes e a utilização e exploração do Portal Ensino Médio EMdiálogo pelos professores, estudantes e familiares, levando o Paraná ao 4º lugar em acessos ao portal no mês de setembro do ano 2013, conforme os relatórios estatísticos.

A segunda edição do Festival registrou um crescimento de 70% nas inscrições em relação à primeira edição que tinha como tema “Minha vida de Estudante”. Os 84 vídeos inscritos na edição de 2013 contaram com a participação de 37 cidades, de 11 estados e das cinco regiões do Brasil. Os Estados de Santa Catarina e Paraná participaram com 26 vídeos, distribuídos em nove cidades, representando aproximadamente 31% do total de inscritos. Curitiba inscreveu sete vídeos, todos de duas das quatro escolas que participaram das atividades desenvolvidas no projeto de extensão e pesquisa.

Outro dado que nos chamou a atenção, diz respeito ao grande número de vídeos do Paraná que foram selecionados pelo Júri Oficial para concorrer às premiações. Dos 27 selecionados para a Mostra Competitiva, 17 vídeos eram do Paraná, representando cerca de 63% do total. Desses 17 vídeos, sete eram de Curitiba, representando cerca 41% dos vídeos paranaenses.

Dos 16 vídeos premiados nove eram do Paraná, sendo três de Curitiba. No Prêmio Júri Oficial, de um total de três, o Paraná ficou com dois, sendo um de Curitiba. Dos três Prêmios Web, o Paraná ficou com um. Na Menção Honrosa, de um total de nove, o Paraná ficou com seis prêmios, sendo dois de Curitiba. Esses números mostram que o Paraná teve uma brilhante participação na segunda edição do Festival IMAGENS EMdiálogo, ficando com cerca 56% dos vídeos premiados e Curitiba com aproximadamente 33% destes (três dos 16 prêmios distribuídos). No caso específico de Curitiba, a realização do Festival coincidiu com o período em que se iniciaram as atividades do nosso projeto, o que contribuiu para a divulgação e a participação expressiva dessas escolas. Outro resultado do desenvolvimento das rodas de diálogo nas escolas foi a produção de conteúdos variados para alimentar o Portal EMdiálogo, percebendo-se uma grande satisfação dos professores durante as postagens e as apresentações de suas produções.

## Considerações finais

Na análise das percepções dos professores do Ensino Médio sobre a escola, os jovens e as tecnologias, pudemos constatar que em uma mesma instituição de ensino existem diferentes apreciações e posicionamentos acerca destes elementos que nos dispusemos a discutir.

Nos discursos produzidos pelos professores, observamos que não há um acordo referente à identidade do Ensino Médio, o que pode nos indicar a dificuldade na compreensão e organização do trabalho pedagógico pautado pela formação integral dos jovens preconizada nas atuais DCNEM e induzida pelo ProEMI, ao qual aderiram as quatro escolas participantes da pesquisa. Ainda está presente no discurso de parte dos docentes a formação por competências e habilidades para atender as necessidades do mercado de trabalho, prevista nas DCNEM anteriores, mas os docentes relatam experiências curriculares inovadoras e a disposição em experimentar novas formas de ensino, como uma maior integração entre as disciplinas, ao mesmo tempo em que demandam formação continuada nessa direção.

Na discussão das funções do Ensino Médio, uma das inquietações presentes entre os docentes é a preparação para exames de avaliação dessa etapa de ensino, que se desdobram em adesões e resistências. Percebemos que a pressão pelos índices de desempenho dos estudantes gera dificuldades adicionais na busca de novos significados para o Ensino Médio por parte dos professores, já que os exames de avaliação se enraízam na lógica de classificação e padronização que marcou historicamente a educação escolar. Durante as atividades desenvolvidas foi possível perceber que os professores são sujeitos ativos e que cada um traz a sua contribuição para a escola, com experiências plurais, aspecto que possibilita a reflexão de que a escola também forma esses professores, pelas experiências vivenciadas e nas trocas com os colegas. Notamos também que os professores se sentem participantes do processo de construção do

Ensino Médio e que rejeitam com veemência práticas autoritárias de gestão da educação, além de se entristecerem com elas.

Os professores reconhecem que os jovens buscam autonomia e constroem suas identidades no conjunto de vivências juvenis, na escola e fora dela. O ingresso precoce dos jovens no mercado de trabalho é percebido pelos professores como uma das razões do abandono escolar e que revela a condição de classe desses estudantes e de suas famílias, mas reconhecem, concomitantemente, que para uma parte dos jovens a conciliação dos estudos com o trabalho é uma experiência valorizada e almejada como forma de conquista da autonomia.

Outro aspecto muito referenciado pelos professores é o uso das tecnologias digitais pelos alunos, como um novo espaço e tempo que exploram no processo de constituição de suas identidades e que gera novos desafios para a prática pedagógica. Por um lado, alguns professores acham que os alunos não estão preparados para o uso das ferramentas digitais, ilustrando que o uso se restringe às redes sociais. Por outro lado, outros docentes utilizam os instrumentos tecnológicos em suas aulas atribuindo novos significados às práticas pedagógicas e auxiliando os alunos a ampliar suas experiências para além das redes sociais mais conhecidas.

Uma visão recorrente entre os professores é que a escola de Ensino Médio precisa organizar o processo de ensino-aprendizagem de modo mais significativo aos alunos, por diferentes caminhos. Grande parte dos professores reconhece que a realização de rodas de diálogo com os alunos, promovidas na ação do curso JUBEMI e relatadas nas rodas de diálogo que realizamos com os professores, permitem um maior conhecimento dos sujeitos com que trabalham e o aperfeiçoamento das relações pedagógicas.

## Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 03 set. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Resolução CNE/CEB n. 03/1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf) Acesso em: 22 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. v. 4. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n. 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 2/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Portaria GM/MEC n. 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Diário Oficial da União, n. 238, 09 de dezembro de 2013.

CALDAS, Andréa do Rocio. Profissionais da educação: entre o encantamento da resistência individual e o sofrimento do trabalho. In: GOUVEIA, A; SOUZA, A; TAVARES, T. Políticas Educacionais: Conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2011, p. 191-211.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set.-dez/2003.

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100. p. 1105 - 1028, 2007.

\_\_\_\_\_. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. In: Salto Para o Futuro. Brasília: MEC, Ano XIX, boletim 18 - Novembro/2009.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Pesquisa Juventude Conectada. São Paulo: Fundação Telefônica, 2014. 248 p. Disponível em: [http://www.riafestival.com.br/uploads/JUVENTUDE\\_CONECTADA\\_ONLINE.pdf](http://www.riafestival.com.br/uploads/JUVENTUDE_CONECTADA_ONLINE.pdf). Acesso em: 22 set. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, PNAD 2011. Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_. Estados@. **PNAD - Acesso à Internet e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal 2011**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pr&tema=pnad\\_internet\\_celular\\_2011](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pr&tema=pnad_internet_celular_2011)>. Acesso em: 08 set. 2013.

KRAWCZYK, Nora. Políticas para o Ensino Médio e seu potencial inclusivo. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED. Anais. Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Disponível em: [http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_sessoes\\_especiais/se\\_05\\_norakrawcyk\\_gt05.pdf](http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf) Acesso em: 24 jul. 2014.

KUENZER, A.Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

MAIA, Carla Linhares. **A Escola e a Esfinge**: culturas e saberes juvenis, um desafio contemporâneo. PUC-Minas/FAE-UFMG, 2006. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/GT03-2425--Int1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Reformas educacionais e cultura escolar: a apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. In: **Cadernos de Educação da UFPel**. Pelotas [32]: 123-139, janeiro/abril 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TORRES, H. da G. et al. O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola: In: projeto de pesquisa desenvolvido pelo CEBRAP com o apoio da Fundação Victor Civita. Relatório final. [São Paulo]: Fundação Victor Civita; CEBRAP, 2013.

WILLIAMS, Raymond. Cultura. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WINNER, L. Sujeitos e cidadãos no mundo digital. In: SILVEIRA, S. A. da. (Org.). Cidadania e redes digitais. 1. ed. Traduções de Daniela B. Silva, Diana Pellegrini, Flavio Augusto Paraná Pintinha e Renata Miyagusku. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil/Maracá Educação e Tecnologias, 2010, p 35-59. Edição bilíngue.



# **Jovem Aprendiz: Reflexões sobre os limites e possibilidades do Programa Estadual de Aprendizagem para o Adolescente em Conflito com a Lei**

Andréa Ceccatto

## **Introdução**

A intenção deste artigo é apresentar a análise de uma pesquisa realizada que, teve como objeto de estudo um dos programas do Departamento de Educação e Trabalho, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED): O Programa Estadual de Aprendizagem para o Adolescente em Conflito com a Lei<sup>35</sup> – Programa Aprendiz, que foi implantado no ano de 2006 e busca integrar elevação de escolaridade (ensino fundamental e médio), formação inicial e continuada de trabalhadores (qualificação em serviços administrativos), com sua contratação como aprendizes pelos órgãos da Administração Pública.

O Programa Aprendiz foi criado como um dispositivo governamental de atendimento à demanda de escolarização, qualificação e trabalho para uma parcela de adolescentes excluída de inúmeros direitos sociais. Se apresenta como uma perspectiva de inserção formal no mundo do trabalho e indica a possibilidade de reinserção social. Ele foi instituído pela Lei Estadual nº 15.200 de 10 de setembro de 2006 e regulamentado através do Decreto Estadual nº 3.371 de 03 de setembro de 2008.

O propósito do Programa Aprendiz é contribuir para o desenvolvimento social e profissional do adolescente em medida socioeducativa, através da reintegração escolar e mediante atividades

---

35 O termo adolescente em conflito com a lei, designa uma circunstância temporária (está em conflito) e não uma situação permanente como no caso do termo adolescente infrator.

teóricas e práticas desenvolvidas no ambiente de trabalho, oportunizando, assim, sua primeira experiência profissional. Por consequência, visa cooperar também com o aumento da renda familiar do adolescente, incremento de seu interesse pela escola e a inclusão social.

A base desse Programa é a ideia de que a superação da prática infracional pode ser obtida com um atendimento diferenciado ao adolescente em situação de conflito com a lei, através da oferta de projetos ou programas que assegurem a promoção de condições efetivas de seu desenvolvimento, oferecendo-lhe oportunidade de escolarização, trabalho, cultura, lazer, saúde e, por conseguinte, dignidade. Diante desta realidade, espera-se que as medidas socioeducativas<sup>36</sup> não tenham um caráter meramente punitivo, podendo propiciar ao adolescente em conflito com a lei a possibilidade de substituir a delinquência pela formação e pelo trabalho, mediadas pela escolarização.

A trajetória escolar dos adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas, em sua maioria, é constituída por dificuldades de aprendizagem, notas baixas, evasões, abandonos e reprovações. Pereira e Mestriner (1999) apontam que, no Brasil, uma expressiva parcela dos adolescentes que estão cumprindo alguma medida socioeducativa abandonou os estudos muito cedo. Ainda, de acordo com Pereira e Mestriner (1999), essa situação de baixa

---

36 O adolescente que comete um ato infracional e é detido, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é avaliado pelo juiz da infância e da juventude. O juiz, baseado na gravidade do ato ou no histórico de infrações do adolescente, estabelece uma medida socioeducativa, a qual visa educá-lo evitando novas infrações; podem ir desde a advertência; obrigação de reparar dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; até a inserção em regime de semiliberdade ou a internação em estabelecimento educacional. Para a imposição de medidas socioeducativas é imprescindível que se leve em conta a idade na data da infração, a situação em que a infração foi praticada e a capacidade do adolescente em cumprir a medida. Tais procedimentos devem ser realizados em conjunto com políticas públicas, respeitando os direitos do adolescente e sua condição de cidadão. A medida socioeducativa visa ao resgate e a reintegração à sociedade, através de procedimentos pedagógicos que desenvolvam a sua capacidade intelectual, profissional e o retorno ao convívio familiar.

escolaridade do adolescente em conflito com a lei é muito semelhante a encontrada na América do Norte.

A partir desses dados, estabelecemos a seguinte problemática: Quais as possibilidades de inclusão social de adolescentes infratores, levada a cabo pela aprendizagem para o trabalho oferecida pelo Programa Estadual de Aprendizagem para o Adolescente em Conflito com a Lei?

Para Frigotto (2008), o projeto de sociedade predominante da burguesia brasileira, durante o século XX, foi, de maneira reiterada, de edificação de uma sociedade de capitalismo dependente, de desenvolvimento desigual e com inserção subalterna na divisão internacional do trabalho. Ainda, de acordo com Frigotto, governos ditatoriais e golpes, reformas e programas impostos impediram a implantação de reformas estruturais que possibilitariam a redução da posição subalterna da burguesia brasileira em relação à internacional; quiçá, a redução da desigualdade social.

A burguesia brasileira nunca se colocou de fato o projeto de uma escolaridade básica e formação técnico profissional, como direito social e subjetivo, para a maioria dos trabalhadores e para prepará-los para o trabalho complexo que a tornasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central. (FRIGOTTO, 2008, p. 19)

A posição dependente do capitalismo brasileiro faz com que a história educacional de nossa sociedade seja marcada pela exclusão. Essas características impactam a juventude das camadas mais pobres, afetando particularmente os adolescentes em conflito com a lei, tanto no seu percurso formativo como nas relações com o mundo do trabalho.

Conforme observa Dayrell:

Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos

que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. (DAYRELL, 2007, p.1108)

O levantamento estatístico realizado no Estado do Paraná, no ano de 2008, pela Secretaria de Estado da Criança e da Juventude (SECJ)<sup>37</sup>, apontou que dos adolescentes em cumprimento de Internação Provisória<sup>38</sup>, 67,03% encontravam-se afastados da escola antes da privação de liberdade, e somente 26,79% apresentavam a matrícula regularizada. Com relação a escolarização, dos 2.699 adolescentes que cumpriram Internação Provisória, 110 concluíram o Ensino Médio, 13 adolescentes não eram alfabetizados e 22 adolescentes não sabiam informar os dados da escolarização. Entre os anos de 2009 e 2011, ocorreram avanços significativos no reconhecimento da influência da educação e do trabalho no processo de reinserção social de jovens, e na sua capacidade de provocar mudanças nas perspectivas de vida, garantindo a plena cidadania.

O fato de frequentar a escola e/ou ter um trabalho pode ser considerado como um dos aportes para afastar o adolescente da conduta delituosa, o que aponta sobre a necessidade de serem realizados investimentos na escolarização e na profissionalização. Proporcionar aos adolescentes das classes menos favorecidas, oportunidades de acesso aos direitos básicos, tais como moradia digna, saúde, lazer, cultura, educação e o trabalho, torna-os menos vulneráveis às influências contemporâneas e à criminalidade. Pois, de acordo com Guerresi e Silva (2003), o ato infracional efetuado pelo adolescente, nem sempre encontra-se agregado “à situação de pobreza ou à miséria em si”(p.16), mas, principalmente, à desigualdade e à escassez de políticas sociais efetivadas pelo Estado.

---

37 A SECJ, nos anos de 2007 a junho de 2011, era o órgão executor das medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade. Atualmente o órgão executor é a Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social (SEDS).

38 É a internação de adolescente acusado, e com indicativos de autoria, de ato infracional, pelo prazo máximo de 45 dias até a definição da sentença. Sendo considerada uma medida preventiva, com vistas a garantir a integridade física e moral do acusado.

Ao mesmo tempo, segundo Dayrell (2007), é necessário situar as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho que, no Brasil, têm alterado as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão das taxas de desemprego aberto<sup>39</sup>, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atingem, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades.

Concernente à relação estabelecida entre jovens trabalhadores e a escola, Dayrell (2007) conclui que, para os estudantes excluídos da escola enquanto frequentavam o ensino fundamental, a imagem que guardam da mesma está representada através da lembrança de episódios desagradáveis e de ínfima contribuição para a construção da condição juvenil, restando a sensação de incapacidade para prosseguir nos estudos e o panorama de uma colocação precarizada no mundo do trabalho devido à ausência de certificação de escolaridade.

Assim, neste artigo pretende-se analisar os limites e as possibilidades de contribuição na trajetória dos adolescentes em medidas socioeducativas ou beneficiados com remissão, através da participação no Programa Aprendiz no Estado do Paraná, e discutir, a partir dos dados e das falas dos próprios sujeitos diretamente envolvidos, em que medida essa política, desencadeada pelo Governo Estadual, está contribuindo para a melhoria da situação de escolarização dos adolescentes em medidas socioeducativas e para a superação da exclusão social.

Nesse percurso de análise foram estudados os documentos legais e os dados de pesquisa realizada, em 2011, junto à coordenadora do Programa em Curitiba, familiares e alunos das escolas estaduais ofertantes do Programa. Estas fontes oportunizaram demonstrar o cenário do processo de implantação no Estado do Paraná e as percepções dos envolvidos no Programa Aprendiz.

---

39 Compreende a relação entre o número de pessoas desocupadas (procurando trabalho) e o número de pessoas economicamente ativas num determinado período de referência. Esse indicador pode relacionar pessoas que nunca trabalharam ou pessoas que já exerceram algum trabalho.

## O Programa Estadual de Aprendizagem para o Adolescente em Conflito com a Lei - Programa Aprendiz

A Lei Federal nº 10.097/2000, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.598/2005, que trata dos programas de aprendizagem, estabelece as normas para o trabalho de adolescentes e jovens na faixa etária de 14 a 24 anos. Através de contrato de aprendizagem por tempo determinado de no máximo dois anos (contrato de trabalho especial), o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, formação técnico-profissional, cabendo ao aprendiz executar as tarefas necessárias à sua formação. A carga horária do contrato de aprendizagem compreende o tempo destinado à atuação teórica e prática.

Através da lei, as empresas de médio e grande porte estão obrigadas a contratar um percentual de no mínimo 5% e no máximo 15% dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. A definição das funções que demandam formação profissional tem por base a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), elaborada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). No caso da empresa não se adequar a lei, fica sujeita à multa de um salário mínimo regional por aprendiz que se encontrar em desacordo com a lei.

A idealização para a criação do Programa Aprendiz ocorreu, no ano de 2004, durante as reuniões semanais do projeto Operação Mãos Limpas<sup>40</sup> como uma estratégia de integração social do ado-

---

40 Reunião semanal que ocorria nas manhãs de segundas-feiras sob a coordenação do governador Roberto Requião, durante o seu mandato, nos anos de 2004 a 2010. Os participantes da reunião eram Secretários Estaduais da Segurança Pública, da Justiça, da Administração, da Educação, da Assistência Social e Trabalho; presidente do Instituto de Ação Social; Instituto Ambiental do Paraná; chefia da Polícia Militar; procurador-geral do Estado; procurador-geral do Ministério Público; juiz-corregedor do sistema penitenciário, entre outros. Constituiu-se em uma força tarefa interinstitucional, visando reduzir os índices de violência e monitoramento das iniciativas do executivo, judiciário e Ministério Público referentes ao sistema penitenciário e sistema socioeducativo.

lescente em cumprimento de medida socioeducativa, bem como, fazer com que os órgãos públicos do Estado servissem como exemplo e estímulo, para o setor produtivo também realizar contratos de aprendizagem para os adolescentes.

O Decreto Federal nº 5.598/2005 dispõe que a contratação de aprendizes por órgãos e entidades da administração direta, autárquica e fundacional deverá observar regulamento específico. Tendo em vista a necessidade de regulamentação própria e a intenção de proporcionar a inserção de adolescentes em medidas socioeducativas ou beneficiados com remissão<sup>41</sup>, como aprendizes em órgãos públicos, o Governo do Paraná, promulga a Lei Estadual nº 15.200/2006, onde são criadas 700 vagas para aprendizes em órgãos da administração pública estadual direta, autárquica e outras empresas públicas.

Posteriormente, houve a regulamentação da Lei Estadual nº 15.200/06, por meio do Decreto nº 3.371/08. Em seu texto são especificados: a responsabilidade dos executores do Programa (Secretarias Estaduais e Instituições Qualificadoras), os critérios de seleção, as regras do Programa, os deveres dos adolescentes. Cabe à Secretaria de Estado da Educação ofertar a escolarização e a qualificação profissional.

No ano de 2006, em uma ação integrada entre a Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação e Trabalho e Secretaria de Estado do Trabalho e Emprego/Instituto de Ação Social do Paraná (que em 2007 foi elevado ao status de Secretaria de Estado da Criança e da Juventude e em 2012 teve sua denominação alterada para Secretaria da Família e do Desenvolvimento Social), o Programa Aprendiz passou a ser executado em 12 (doze) municípios do Estado do Paraná.

Através do Programa, adolescentes entre 14 e 18 anos em cumprimento de medidas socioeducativas ou beneficiados com remissão recebem oportunidades de profissionalização, aliando o

---

41 A remissão (perdão) é um benefício previsto no art. 126 do ECA, que leva a exclusão ou suspensão do processo. É concedida pelo representante do Ministério Público (Promotor), nos casos em que a infração cometida pelo adolescente não implicar em grave ameaça.

estímulo ao estudo à prática profissional. Contratados na condição de aprendizes em serviços administrativos pelos órgãos do Governo Estadual, os adolescentes desenvolvem atividades com o acompanhamento de um orientador, recebem meio salário mínimo regional, vale-transporte, benefícios trabalhistas e previdenciários e participam de curso de qualificação profissional na área administrativa.

Os critérios para participação no programa estão normatizados no Decreto nº 3.371/08, o qual dispõe em seu Art. 3º:

A seleção será realizada por equipe da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude (SE CJ) em cada município, dentre os adolescentes que estejam cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto ou que estejam em processo de desligamento das unidades socioeducativas de privação de liberdade, bem como os que tenham sido beneficiados com a remissão, mediante entrevista e análise da documentação de encaminhamento, desde que atendidos os seguintes critérios:

- ter entre 14 e 18 anos no momento da contratação;
- estar matriculado e frequentando o ensino regular ou a modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- estar cursando, no mínimo, a 4ª série do ensino fundamental;
- ter renda familiar de até meio salário mínimo “per capita”;
- estar cumprindo medida socioeducativa, ter sido encaminhado pelos órgãos executores das medidas em meio aberto, pelo Juizado ou Promotoria de Justiça da Infância e Juventude ou pelos Centros de Socioeducação da Secretaria de Estado da Criança e Juventude (SE CJ);
- em caso de dependência de substâncias psicoativas é necessário que esteja vinculado a tratamento e em situação de controle há, pelo menos, dois meses; e
- possuir Documento de Identidade, CPF e Carteira de Trabalho. (PARANÁ, 2008, p.2)

Os adolescentes que atendem aos critérios de seleção são encaminhados, pelos órgãos executores das medidas socioeducativas no âmbito dos Municípios e do Estado ou pelo Poder Judiciário

e Ministério Público, à Secretária da Família e do Desenvolvimento Social (antiga SECIJ), acompanhados por uma justificativa técnica contendo o histórico infracional e perfil que demonstre condições de adaptabilidade ao Programa. Após a seleção, o adolescente juntamente com sua família ou responsável, assinam termo de compromisso relativo ao cumprimento das regras estabelecidas no Programa.

O contrato de aprendizagem é um contrato de trabalho especial, com duração máxima de 2 (dois) anos, porém no caso do Programa Aprendiz o contrato tem duração de um ano. Sendo assegurado ao adolescente formação técnico-profissional realizada através de programa de aprendizagem, com garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino fundamental/médio, horário especial para o exercício das atividades e capacitação profissional adequada. O Art. 5º, do Decreto nº 3371/08, especifica sobre a contratação dos adolescentes:

Os adolescentes serão contratados nos termos dos art. 424 e seguintes da Consolidação das Leis do Trabalho (Lei 10.097/2000) e Decreto Federal nº 5.598/2005, nos termos do art. 37, inciso IX, da Constituição Federal e arts. 65 e 69 do Estatuto da Criança e do Adolescente. (PARANÁ, 2008, p.3)

Uma vez por semana, os adolescentes são dispensados do trabalho para frequentarem a qualificação profissional. Tendo em vista essa dispensa, quando o adolescente não comparece ao curso, no seu pagamento ele terá descontadas as faltas.

Em Curitiba, no ano de 2011, 1.510 adolescentes em conflito com a lei já haviam cumprido medida socioeducativa em meio aberto. Atendidos nos Centros de Referência de Assistência Social - CRAS, 49% cumpriram medida em liberdade assistida<sup>42</sup>, 13% em

---

42 Medida socioeducativa, judicialmente imposta e de caráter obrigatório, a ser cumprida em meio aberto. É proposto a família e ao adolescente um plano especial de acompanhamento psicossocial e jurídico-social. Seu prazo máximo é de 6 meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída.

prestação de serviços à comunidade<sup>43</sup> e 38% nas duas medidas associadas. A maioria (70%) tem de 15 a 17 anos, 22% de 18 a 21 e 7% de 12 a 14. Do total, 83% são meninos e, 17% meninas. Uma parcela destes adolescentes aceitou participar do Programa Aprendiz e, alguns destes, compõem os sujeitos de nossa pesquisa.

## Quem são e o que nos dizem os jovens participantes do Programa Aprendiz

Como universo da pesquisa, selecionamos dois colégios estaduais ofertantes do Programa na cidade de Curitiba. A fase empírica da pesquisa foi realizada no ano de 2011, tendo como instrumentos as entrevistas semiestruturadas com a coordenadora do Programa, e com a diretora de um dos colégios, e questionário orquestrado<sup>44</sup> com os adolescentes. Para ampliar o quadro de análise foram entrevistados também os familiares dos adolescentes e a Presidente do Instituto de Ação Social do Paraná – IASP, na época da criação do Programa. O questionário aplicado e as entrevistas tiveram como finalidade investigar quais suas impressões sobre o referido Programa.

Além desses procedimentos para o desenvolvimento desta análise, utilizamos as seguintes estratégias metodológicas: levantamento de dados e informações da SEDS/PR e da SEED/PR; análise de documentos oficiais<sup>45</sup>, referentes à aprendizagem, e também da legislação que regulamenta o Programa Aprendiz<sup>46</sup>.

---

43 Consiste na atribuição de tarefas gratuitas, isto é, sem remuneração, a ser cumprida em entidades assistenciais, hospitais, escolas, orfanatos. As tarefas são definidas de acordo com a aptidão do adolescente, com jornada máxima de 8 (oito) horas semanais, de modo a não prejudicar a frequência à escola e ao trabalho.

44 Neste tipo de questionário a pesquisadora faz a leitura da pergunta para o entrevistado em seguida realiza a leitura das diversas opções de resposta (no caso das questões objetivas), aguardando que o entrevistado escolha a opção considerada por ele como mais adequada.

45 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 10.097/2000 (Lei do Aprendiz), Decreto Federal nº 5.598/2005.

46 Lei Estadual nº 15.200/2006, Decreto Estadual nº 3.371/2008, Documento Orientador do Programa de Qualificação Profissional para o Adolescente Aprendiz.

**Quadro 1: grupos entrevistados**

GRUPO	INSTRUMENTO	NÚMERO DE ENTREVISTADOS
Adolescentes do Programa Aprendiz	Questionários individuais presenciais	14
Presidente do IASP na época de criação do Programa Aprendiz	Entrevista individual presencial	1
Coordenadora do Programa Aprendiz de Curitiba	Entrevista individual presencial	1
Diretora do Colégio	Entrevista individual presencial	1
Familiares	Entrevistas individuais por telefone	20

O questionário dirigido aos adolescentes continha doze perguntas, sendo nove questões objetivas e três questões abertas para o aluno descrever sobre a compatibilidade dos conteúdos trabalhados no curso de aprendizagem e as atividades no ambiente de trabalho, as mudanças ocorridas após o ingresso no programa, bem como as intenções após o término do programa.

As perguntas introdutórias do questionário objetivaram obter informações sobre: sexo, idade, renda familiar.

Nas duas turmas investigadas, dez adolescentes pertencem ao sexo masculino e quatro ao sexo feminino. Fato esse que demonstra um desequilíbrio quanto ao gênero, confirmando os dados

de pesquisas realizadas em outros estados<sup>47</sup>, onde a maioria dos adolescentes infratores pertencem ao sexo masculino.

Com relação a faixa etária, seis adolescentes possuem 17 anos de idade e os oito restantes distribuem-se na faixa etária entre os 14 e 18 anos de idade. O predomínio de jovens na faixa etária de 17 anos confirma os dados nacionais levantados na pesquisa<sup>48</sup> divulgada pelo Conselho Nacional de Justiça - CNJ, onde a idade média verificada para os adolescentes em conflito com a lei foi de 16,7 anos. O maior percentual de internados observados pela pesquisa tem 16 anos, com índices acima dos 30% em todas as regiões do país. O estudo aponta ainda que a maioria dos adolescentes cometeu o primeiro ato infracional entre 15 e 17 anos (47,5%).

Quanto a renda familiar observa-se que grande parcela (40%) dos adolescentes em conflito com a lei são provenientes de famílias que apresentam renda familiar de 1 a 2 salários mínimos, não diferindo dos índices levantados por outros pesquisadores. No trabalho de Volpi (1997) verificou-se que, no caso de adolescentes privados de liberdade, 90,90% tinham renda familiar de três salários mínimos, corroborando com a pesquisa de Silva e Guerese (2003), onde 66% dos adolescentes viviam em famílias cujo rendimento mensal girava em torno de 1 a 2 salários mínimos.

Uma parcela dos adolescentes relata ter ocorrido uma modificação benéfica em seu aprendizado na educação básica, seja no ensino regular ou na educação de jovens e adultos. Sendo que cinco confirmam essa modificação e cinco não souberam dizer se houve ou não melhoria nos estudos. Os adolescentes que relatam

---

47 No Distrito Federal 87% dos adolescentes infratores pertencem ao sexo masculino e 13% são do sexo feminino. Em Santa Catarina 92% dos adolescentes infratores são do sexo masculino e 8% são do sexo feminino.

48 A pesquisa "Panorama Nacional, a Execução das Medidas Socioeducativas de Internação" foi realizada pelo Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário (DMF) e pelo Departamento de Pesquisas Judiciárias (DPJ). O levantamento foi realizado por uma equipe multidisciplinar que visitou, de julho de 2010 a outubro de 2011, os 320 estabelecimentos de internação existentes no Brasil, para analisar as condições de internação de 17.502 adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de restrição de liberdade. Durante estas visitas, a equipe entrevistou 1.898 adolescentes internos.

a melhoria de seu desempenho escolar, são os que ao longo do Programa Aprendiz, perceberam a importância da escolarização e passaram a ter uma maior dedicação aos estudos. Esse dado está em concordância com um dos objetivos do Programa, que é o de favorecer a construção de uma escolarização exitosa.

Os adolescentes avaliam que um bom nível de escolaridade pode não ser garantia de emprego, mas assumem que ele aumenta as chances de ter uma profissão, de obter boas colocações no mercado de trabalho, acesso ao consumo, e como consequência respeito perante a sociedade e formação de cidadania.

Para Pochmann (2004) a ascensão do nível de escolaridade não torna seguro o acesso ao emprego e muito menos se apresenta como uma proteção contra relações de trabalho precárias e a deterioração dos níveis de renda. Essa análise é relevante, pois ela lança luzes sobre o alcance que os programas de inserção social, produtiva e educacional possuem em uma sociedade que “funciona” quando exclui.

A percepção de oito sujeitos da pesquisa indica a não utilização dos conhecimentos adquiridos no curso de qualificação no ambiente de trabalho. Cabe ressaltar que as tarefas executadas, geralmente, são bastante simples, tais como levar documentos para reprodução, empacotar livros, atender o telefone e anotar recados. Através destas afirmações dos adolescentes percebemos que são necessárias alterações no curso de qualificação, buscando uma maior aplicabilidade no ambiente de trabalho e também proporcionar, no local de trabalho, tarefas mais elaboradas.

De acordo com a coordenadora do Programa Aprendiz em Curitiba, os adolescentes “solicitam a ampliação da duração do Programa para dois anos, melhorias no curso de qualificação e na complexidade das atividades ofertadas nos órgãos contratantes”. A solicitação de ampliação do tempo de duração do Programa, representa para o adolescente a garantia de mais um ano com carteira assinada e remuneração mensal.

Com relação às modificações surgidas após o Programa os dados coletados indicam a melhoria de comportamento, das atitu-

des, tornando-os mais responsáveis. Também foi relatado aumento na vontade de estudar e trabalhar. Esses dados nos levam a questionar se as modificações representam indicação de submissão e adaptação às condições impostas pela sociedade.

Sobre as intenções após o término do Programa Aprendiz os entrevistados querem terminar os estudos e pretendem conseguir outro trabalho para continuar ajudando a família. Através destas respostas percebemos que a proximidade do fim da aprendizagem é acompanhada de um sentimento de receio e ao mesmo tempo de esperança. Receio pela incerteza de sua permanência no mercado de trabalho e de ter uma fonte de renda, esperança de dar continuidade a sua escolarização e superar o ato infracional praticado.

Para Volpi (2006) o adolescente que pratica o ato infracional não o incorpora à sua identidade, pois este pode ser visto como uma ocorrência ocasional com possibilidade de ser alterado.

A seguir apresentamos algumas falas escolhidas para encerrar a análise e discussão dos dados, e demonstrar o papel importante que o Programa Aprendiz passou a exercer na vida de muitos adolescentes:

Adolescente 3: Percebi que a vida não é como nos contos de fadas, que temos muitas responsabilidades para assumir.

Adolescente 4: Este Programa foi a melhor oportunidade que aconteceu na minha vida, hoje sou outra pessoa, sei o que quero, quero trabalhar e ter uma família de verdade.

Adolescente 6: Antes saía para 'ferver', só fazia festa. Hoje me tornei mais pontual, passei a ser mais responsável.

## Considerações Finais

O Programa Aprendiz foi criado como política pública visando a integração social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, através da união de três eixos: escolarização, formação profissional e inserção formal no mercado de trabalho.

Uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem abandonar a escola para começar a trabalhar muito cedo, se dá pela vontade de alçarem-se, o mais rapidamente possível, ao estatuto de adulto e às possibilidades econômicas que lhe são associadas. Na visão dos jovens o dinheiro representa a capacidade de se afirmar perante os colegas, também possibilita sair com os seus pares e ser reconhecido e se reconhecer como um "homem".

Na sociedade do consumo o sujeito é constantemente pressionado para adquirir novos bens – o tênis da moda, a roupa de determinada grife, o celular com novas funções. Esse consumismo desenfreado provoca nos adolescentes sem condições financeiras, grande tensão e ansiedade, pois os bens materiais simbolizam poder, status. A inserção do adolescente no mundo do trabalho é vista como a porta de entrada para obter uma posição social reconhecida. Portanto, o trabalho como aprendizado na vida desses jovens, ganha relevância como primeira possibilidade concreta de inserção formal em uma sociedade baseada na possibilidade de consumo intenso.

Se os limites dessa possibilidade são evidentes, não podemos desconsiderar que esse momento deve ser visto como algo que vai além da qualificação para atuação no processo produtivo. Para o adolescente ele é, principalmente, um processo de construção de identidades, e de aprendizado para a convivência social.

Para os adolescentes em medida socioeducativa, é difícil conseguir uma colocação no mundo do trabalho, uma vez que a rejeição e o medo da sociedade para com eles são visíveis. Diante deste quadro, a qualificação e o trabalho como aprendiz apresentam-se como necessários. Porém, a duração do contrato de aprendizagem é de apenas um ano, e quando se aproxima o término deste, as dúvidas sobre o futuro e os temores de não conseguir uma colocação surgem como um espectro a rondar o imaginário dos adolescentes.

Faz-se necessário discutir o alcance das políticas públicas de inclusão dos jovens, especialmente para os adolescentes em medidas socioeducativas, sem esquecer que estes estão inseridos numa

sociedade cuja desigualdade é um traço inerente de sua estrutura. Para realmente proporcionarmos a inclusão destes sujeitos seriam necessárias mudanças profundas na organização da sociedade, o que, em nenhum momento, passa percepção dos participantes do Programa e de seus familiares.

Essas observações não possuem como escopo secundarizar as positivities desse tipo de ação. Todavia, a inclusão deste público em uma sociedade marcada pela exclusão social esbarra em limites muito palpáveis. Podemos apontar como questão central limitante, o fato dos conteúdos trabalhados na parte teórica do curso de aprendizagem, não estarem em conformidade com as atividades exercidas pelos adolescentes nos órgãos contratantes, pois nas entrevistas os próprios adolescentes afirmam que não utilizam no ambiente de trabalho os conhecimentos adquiridos no curso de qualificação; também consideramos como limites as dificuldades inerentes aos jovens; a relação adolescente-escola-família; as relações sociais; a aprendizagem no serviço público.

Algumas possibilidades existem: a mudança comportamental dos adolescentes, embora esta se sobreponha à questão do conhecimento; também verificamos que o formato apresentado pelo programa permite a frequência escolar em turno contrário à aprendizagem, uma vez que a carga horária de aprendizagem é de 20 horas (16 horas de trabalho e 4h de curso de qualificação). Por outro lado, o fato de a qualificação não ser realizada de forma articulada com a escolarização desfavorece uma formação mais ampla, que possibilite ao adolescente, pelo menos, um melhor entendimento do mundo em que vive, o que ampliaria o potencial do programa em alcançar o que pretende.

Analisando os relatos das entrevistas realizadas, e considerando o ineditismo da proposta efetivada pelo Estado do Paraná, de contratar adolescentes em conflito com a lei como aprendizes nos órgãos públicos, podemos dizer que o Programa Aprendiz representou uma concepção arrojada, no sentido de proporcionar a

superação da prática infracional, através do acesso à escolarização, da qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho.

## Referências

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação

\_\_\_\_\_. *Decreto Federal 5.598/2005* - Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.097/2000* - Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Mensagem de Veto nº 1899. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). *Panorama Nacional* – A execução das medidas socioeducativas de internação. Brasília, DF, 2012. Disponível em [http://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/acoeseoprojetos/CNJ\\_panorama\\_nacional\\_medidas\\_socioeducativas.pdf](http://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/acoeseoprojetos/CNJ_panorama_nacional_medidas_socioeducativas.pdf). Acesso em 07/01/2013

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: *O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná*. Curitiba: SEED/PR, 2008. P.15-35.

PARANÁ. *Decreto nº 3.492/2004* – Instituída a Ação de Inserção do Adolescente, no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta do Estado.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 15.200/2006* – Institui o Programa Estadual de Aprendizagem para o Adolescente em Conflito com a Lei, conforme específica e adota outras providências.

\_\_\_\_\_. *Portaria 205/2006* - Normatiza o processo de encaminhamento, seleção e desligamento do Programa Estadual de Aprendizagem para o Adolescente em Conflito com a Lei – Programa Aprendiz.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 3.371/2008* – Regulamenta o Programa Estadual de Aprendizagem para o Adolescente em Conflito com a Lei.

\_\_\_\_\_. *Documento Orientador Programa de Qualificação Profissional para o Adolescente Aprendiz*. 2ª versão, p.11., 2008.

PEREIRA, Irandi; MESTRINER, Maria Luiza. *Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade: medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional*. São Paulo: IEE/PUC-SP e FEBEM-SP, 1999.

POCHMANN, Marcio. Juventude em Busca de Novos Caminhos no Brasil, In: NOVAES, R. & VANUCHI, P. (orgs.) In: *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004a.

SILVA, Enid; GUERESI, Simone. *Adolescentes em Conflito com a Lei: situação do atendimento institucional no Brasil*. Texto para discussão nº 979. Brasília, IPEA, 2003.

VOLPI, Mário (Org.). *O adolescente e o ato infracional*. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. ECA, delitos e adolescência. In: *Adolescência, Ato Infracional e Cidadania*. São Paulo: ABONG/Fórum DCA Nacional, 1997.

# **O Ensino Médio e a organização curricular semestral na visão dos sujeitos estudantes de um colégio de Curitiba**

Sérgio Ricardo Ferreira

## **Introdução**

Neste trabalho apresentamos resultados de uma pesquisa realizada em um colégio público, da Rede Estadual do Paraná, localizado na zona leste da cidade de Curitiba, tendo como objeto o Ensino Médio seriado anual ofertado por meio de blocos de disciplinas semestrais, sobre a visão dos sujeitos estudantes que frequentaram e concluíram a última etapa da Educação Básica no ano de 2013.

A oferta do Ensino Médio por Blocos de Disciplinas (EMB) foi instituído no estado do Paraná, por meio da Resolução da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) n.º 5.590/2008, que possibilitou aos estabelecimentos de ensino estruturarem o currículo anual em blocos de disciplinas semestrais, com implantação optativa, simultânea e matriz curricular única.

Dessa forma, a oferta do Ensino Médio Regular no estado do Paraná passou a contar com um currículo único disponibilizado em dois tipos de oferta: anual e semestral, este último dividido em dois blocos de disciplinas. O EMB, neste caso, ficou com o currículo “engessado”, sem flexibilidade, conforme pode ser constatado pela Instrução nº 21/08, da Superintendência da Educação/SEED, que estabeleceu os procedimentos para tal organização no que concerne à matriz curricular, organização de turmas, matrícula, transferência, avaliação, frequência e por fim, à documentação escolar; e Instrução SUED/SEED nº 4/09, que orientava as escolas quanto à inclusão da organização do EMB no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar.

Para a adesão, o critério era simples, pois qualquer estabelecimento da Rede Pública Estadual de Ensino que ofertasse o Ensino Médio Regular e que possuísse mais de uma turma de cada série, estava em condições de optar pela organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, com implantação a partir do ano letivo de 2009 (PARANÁ, SEED/DEB, 2008).

Estabelecida a condição de implantação do EMB no Paraná, 111 colégios aderiram à oferta do currículo semestral no início do ano letivo de 2009. Este número aumentou em 2010 para 345 e em, 2011, para 426, o que corresponde a um aumento percentual de 383% entre 2009 e 2011.

O objetivo deste Capítulo é apresentar a análise e as discussões da pesquisa realizada em um colégio no município de Curitiba, que oferta o EMB desde 2009, a partir da visão dos sujeitos estudantes que concluíram o Ensino Médio no ano de 2013.

Um grupo de pesquisadores, reunidos no Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR) tem se dedicado a estudar as diversas ofertas de Ensino Médio no Paraná e no Brasil. Uma das iniciativas do Observatório apresentou dados importantes sobre o EMB em Curitiba e Região Metropolitana, constituída de 26 municípios e 538 estabelecimentos de ensino que ofertam o Ensino Médio Regular. Destes, 35 ofertavam o EMB em 2011, correspondendo a 6,5% do total de estabelecimentos, localizados em 9 municípios<sup>49</sup> da Região Metropolitana de Curitiba.

A pesquisa exploratória de caráter quanti-qualitativo<sup>50</sup> do Observatório do Ensino Médio contemplou 18 colégios que ofertam o Ensino Médio nas modalidades Regular, Blocos, Integrado, Subsequente, PROEJA e Formação de Docentes, em 7 municípios<sup>51</sup>

---

49 Agudos do Sul, Almirante Tamandaré, Araucária, Campo Magro, Quatro Barras, Quitandinha, Curitiba e São José dos Pinhais.

50 O trabalho foi realizado pelo Observatório do Ensino Médio, da UFPR, a partir do Projeto de Pesquisa: Juventude: Escola e Trabalho - sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio, coordenado pela Dra. Mônica Ribeiro da Silva, da Universidade Federal do Paraná. Financiado pela CAPES.

51 Municípios de Araucária, Curitiba, Fazenda Rio Grande, Lapa, Piraquara, Rio Branco do Sul e São José dos Pinhais.

de Curitiba e Região Metropolitana e envolveu 4.143 estudantes do período noturno. Quanto ao EMB participaram 8 colégios estaduais localizados nos municípios de Curitiba, Lapa, Pinhais e São José dos Pinhais, totalizando 1.690 alunos matriculados. Do total 627 estudantes, do período noturno responderam os questionários contendo questões abertas e fechadas, sendo utilizado um *survey*; como levantamento amostral de dados.

O recorte desta pesquisa é um colégio público estadual localizado na Região Leste de Curitiba, que conta com 633 alunos matriculados, sendo que 115 frequentam o EMB no período noturno, distribuídos em 6 turmas. Deste total, 59 responderam os questionários de onde extraímos alguns resultados, como, por exemplo, 42 apontam a formação profissional como fator motivacional de frequência à escola. Questionados sobre o que o estudante mais gosta na escola, 16 responderam que gostam do trabalho desenvolvido pelos docentes e 14 gostam da escola como preparação para a vida (trabalho) e prosseguimento de estudos.

A partir desses resultados apresentados denota-se que os sujeitos estudantes pesquisados valorizam a sua escola, seus professores e destacam a importância do currículo, compreendido como disciplinas importantes para sua formação, seja para continuidade dos estudos ou para profissionalização. Assim, optou-se, por meio desta pesquisa, em ouvir esses sujeitos no sentido de registrarem suas percepções quanto ao currículo do Ensino Médio que estavam concluindo por meio de bloco de disciplinas semestrais.

## A elaboração da proposta do Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais (EMB) no estado do Paraná

As discussões e reflexões para a elaboração da proposta da oferta do EMB tiveram início em 2007, quando a SEED apontou como principais enfrentamentos do Ensino Médio no estado do Paraná as elevadas taxas de abandono e reprovação escolar.

Os indicadores, de acordo com a SEED, apontavam elevados índices de abandono e repetência escolar no Ensino Médio noturno no final de 2007: 1ª série – 47%, 2ª série – 32% e 3ª série – 23%. Quanto ao diurno, os números pouco se alteravam e mesmo assim, elevados, considerando que no período diurno os alunos evadem menos e, em contrapartida, reprovam mais. Esses dados contribuíram para o fortalecimento da elaboração de uma política que pudesse fazer esse enfrentamento.

Em 2008, a SEED criou a Comissão de Elaboração da Proposta de Inovação do Ensino Médio com a finalidade de estudar e levantar diferentes questionamentos que orientassem a elaboração de uma proposta que possibilitasse a efetivação dos seus princípios norteadores: o direito do aluno à continuidade dos estudos e o aproveitamento dos estudos parciais. Para essa missão, a comissão foi composta por representantes de diversos departamentos da SEED: Departamento de Educação Básica (DEB), Superintendência da Educação (SUED), Coordenação de Documentação Escolar (CDE/DAE), Coordenação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), Coordenação de Gestão Escolar (CGE) e alguns Núcleos Regionais de Educação (NREs)<sup>52</sup>.

A Comissão desenvolveu trabalhos no período de fevereiro a outubro de 2008, inclusive optando-se pela discussão da proposta por diretores de colégios<sup>53</sup>.

A partir desta ampliação da Comissão foi possível discutir sobre as questões mais práticas da implantação da proposta como: tempo escolar, número de disciplinas, organização da prática pedagógica, flexibilização de ingresso e, principalmente, como tornar o processo ensino e aprendizagem mais eficiente e interessante para o aluno do Ensino Médio (PARANÁ, SEED/DEB, 2008, p.2).

---

52 De acordo com o Documento do PARANÁ, SEED/DEB (2008), os NRE's que tiveram representantes foram: Curitiba, Área Norte, Área Sul, Cascavel, Londrina, Maringá, Foz do Iguaçu, Ponta Grossa, Ibaiti e Umuarama.

53 O documento do SEED/DEB não especifica, não relaciona os colégios da rede estadual que participaram da elaboração da proposta.

Ferreira (2009, p. 68) descreve que os diretores foram escolhidos “[...] por seu perfil crítico e participativo [...] com escolas de diferentes realidades”. De acordo com o Departamento de Educação Básica (SEED/DEB) a discussão dos textos nas escolas possibilitou ampliar a estruturação da política curricular e

[...] o resultado da sistematização das ideias das escolas veio de (sic) encontro com a proposta até então esboçada, que apresentava o seguinte: número menor de disciplinas, práticas pedagógicas mais significativas, semestralidade, continuidade de estudos e aproveitamento de estudos parciais, entre outros. Foi possível assim, identificar a real percepção da escola quanto aos problemas e limitações que enfrentava e, principalmente, demonstrou que as ideias apresentadas pela Comissão viriam sim, a atender anseios reais da comunidade escolar do nosso Estado.” (PARANÁ, SEED/SEB, 2008, p.2).

A proposta do EMB foi encaminhada ao Diretor-Geral e à Secretária de Estado da Educação, que definiram sobre a adesão, cuja oferta do Ensino Médio, por meio de um currículo semestral, seria opcional e não obrigatório por parte dos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual. De acordo com Ferreira (2013)

[...] a forma como a proposta foi apresentada, em novembro de 2008, ao Diretor Geral da Secretaria, Ricardo Bezerra, e à Secretária de Estado de Educação, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, os quais, por caracterizarem sua perspectiva de gestão como democrática, sinalizaram a impossibilidade de uma proposta de cunho obrigatório, portanto, ela seria optativa para todas as unidades escolares, tanto diurnas quanto noturnas, que ofertassem o Ensino Médio regular; e que seria implantada nas escolas que aderissem em 2009. (FERREIRA, 2013, p. 78).

De acordo com a SEED a proposta do EMB foi encaminhada às escolas no final do ano letivo para que a comunidade escolar tomasse conhecimento e decidisse sobre oferta semestral a partir de 2009.

A SEED/PR editou a Resolução Secretarial nº 5.590, de 2 de dezembro de 2008, instituindo a política de oferta do EMB, no início do ano de 2009, como uma ação para conter o abandono escolar<sup>54</sup>. De acordo com a Resolução, as escolas deveriam reunir sua comunidade para decidir qual organização curricular do Ensino Médio seria ofertada em 2009,

Em dezembro foram assinadas a Resolução nº. 5590/2008 – SEED, e a Instrução nº. 021/08 – SEED/SUED, para a implantação optativa da Organização do Ensino médio por Blocos de Disciplinas Semestrais. Então, se iniciou o processo de divulgação da proposta e formas de adesão para todos os NRE's por meio de reunião com os gestores de todos os estabelecimentos que ofertavam Ensino Médio. Cada estabelecimento de ensino deveria reunir seu Conselho Escolar e, com registro em ata, apresentar sua opção de adesão ou não ao Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais, tudo documentado por meio de processo protocolado no Sistema de Integrado de Documentos. Mesmo o estabelecimento que não optou, deveria enviar ao DEB sua opção de manter a organização anual. (PARANÁ, SEED/DEB, 2008, p. 3).

Com a possibilidade dessa nova oferta (EMB), a Rede Estadual de Educação passou, a partir de 2009, a disponibilizar dois tipos de organização curricular: seriado semestral e seriado anual:

---

54 Observa-se que não foi utilizado o termo evasão escolar e sim abandono escolar. De acordo com Pelissari (2012, p. 34) há uma condição anterior ao abandono renunciada pelo aluno “que ‘perde o interesse’ por ela, ‘não dá mais atenção’, ‘renega-a’. É claro, há motivos para que essa mudança aconteça, pois havia algum interesse prévio pela escola e pelo curso escolhido, causado por diversos fatores. Chamamos a atenção, ainda, para o fato de que deve haver uma íntima relação entre os motivos pelos quais o jovem procura a escola e os motivos pelos quais ele a abandona”.

### Quadro 1: Comparativo de Currículos – Ensino Médio

Seriado anual (atual)	Seriado semestral (proposta)
De acordo com dados do SAE/2007, 47% dos alunos desistem ou reprovam no 1.º ano (SAE/2007).	Para reduzir este índice foi proposta a distribuição de disciplinas com maior concentração de carga horária em dois blocos anuais.
Baixa carga horária das disciplinas constantes na matriz curricular.	Maior concentração de carga horária a cada bloco.
Com o abandono escolar, o aluno perde o ano.	Se o aluno abandonar perde o semestre, mas tem a possibilidade de retomar os estudos no próximo bloco.

Fonte: SEED/DEB e Ferreira (2013, p.75).

De acordo com a Instrução nº 21/2008 da SEED/SUED, de 8 de dezembro de 2008, os estabelecimentos que decidiram pela oferta do EMB deveriam adotar matriz curricular única, com implantação simultânea a partir de 2009, cujas disciplinas estavam organizadas em dois blocos semestrais ofertados concomitantemente, conforme o Quadro seguinte:

### Quadro 2: Matriz Curricular Única do EMB

1ª Série			
Bloco 1	H.A.	Bloco 2	H.A.
Biologia	04	Arte	04
Ed. Física	04	Física	04
Filosofia	03	Geografia	04
História	04	Matemática	06
LEM	04	Sociologia	03
Língua Portuguesa	06	Química	04
Total Semanal	25	Total Semanal	25
2ª Série			
Bloco 1	H.A.	Bloco 2	H.A.
Biologia	04	Arte	04

Ed. Física	04	Física	04
Filosofia	03	Geografia	04
História	04	Matemática	06
LEM	04	Sociologia	03
Língua Portuguesa	06	Química	04
Total Semanal	25	Total Semanal	25
3ª Série			
<b>Bloco 1</b>	<b>H.A.</b>	<b>Bloco 2</b>	<b>H.A.</b>
Biologia	04	Arte	04
Ed. Física	04	Física	04
Filosofia	03	Geografia	04
História	04	Matemática	06
LEM	04	Sociologia	03
Língua Portuguesa	06	Química	04
Total Semanal	25	Total Semanal	25

Fonte: SEED

Percebe-se que carga horária anual da disciplina se concentrou em um semestre garantindo o número de aulas da matriz curricular, em função dos blocos a serem ofertados de forma concomitante nos dois semestres. Quanto ao bloco de disciplinas semestrais, cada um deve ser cumprido em, no mínimo, 100 dias letivos, previstos no calendário escolar.

A SEED garante ao aluno o direito da continuidade dos estudos ao concluir cada um dos blocos e a conclusão da série ocorre quando o aluno cumprir os dois blocos de disciplinas semestrais ofertados em cada série. Quanto à frequência do aluno matriculado no EMB, a exigência é de no mínimo de 75% dos 100 dias letivos previstos no calendário escolar. As orientações contidas na Instrução da SEED estavam de acordo com o que estabelece a Lei Federal nº 9394/96 (LDBEN), em especial, o artigo 23:

Art. 23º. A educação básica poderá organizar -se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

De acordo com a SEED/PR, em 2009 houve adesão de 111 estabelecimentos de ensino. Este número aumentou em 2010 para 345 e em, 2011, para 426, o que corresponde a um aumento percentual de 383% entre 2009 e 2011.

## O EMB e o Colégio em análise

A oferta do Ensino Médio por meio de bloco de disciplinas semestrais completou, em 2014, seis anos de implantação no estado do Paraná. Este colégio público localizado na Região Leste de Curitiba, objeto de análise desta pesquisa, optou pela oferta do EMB no início do ano letivo de 2009 e a justificativa para a adesão se deve ao fato dos números crescentes de abandono e reprovação escolar.

Assim, apresentamos indicadores do fluxo escolar deste Colégio que ao mesmo tempo demonstram avanços e limites a partir da implantação do EMB. De acordo com dados do Instituto Educacional Anísio Teixeira – INEP, o Colégio apresentava situação crítica quanto aos índices de abandono escolar e reprovação. O quadro seguinte permite acompanhar de forma linear a evolução dos índices, correspondentes aos anos de 2007 a 2012. Importante ressaltar que a implantação ocorreu no ano de 2009.

**Quadro 3: Indicadores de fluxo escolar (colégio em análise)**

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012 <sup>7</sup>
<b>Abandono escolar</b>	7,8%	20,3%	7,5%	3,9%	5,4%	9,1%
<b>Reprovação</b>	19,3%	12,7%	11,6%	19,7%	14,4	16,6
<b>Aprovação</b>	72,9%	67%	80,9%	76,4%	80,2%	74,3%

Fonte: SEED e INEP

55 A Secretaria de Estado da Educação/Paraná não reconhece esses indicadores para o ensino médio ofertado em bloco de disciplinas semestrais desde o ano de 2012. No sítio da SEED (<http://www.educacao.pr.gov.br>) contém a informação “Não estão computados nos indicadores o Ensino Médio por Blocos, pois a metodologia desta modalidade de ensino não permite calcular adequadamente estes indicadores”.

Considerando apenas os dados divulgados pelo INEP e corroborados pela SEED, no período de 2007 a 2011, é possível constatar, a partir da leitura do Quadro 2, que houve redução nos índices de abandono escolar, de 7,8% para 5,4% (2007 e 2011) e também, quanto à reprovação, de 19,3% para 14,4%, no mesmo período.

Quanto aos índices de aprovação percebe-se pequeno aumento considerando os anos de 2007 e 2011, ou seja, de 72,9% aumentou para 80,2%. Não pretendemos apontar que o EMB têm sido o fator apontado como principal causa das melhorias desses indicadores. Para tal compreensão seria necessária nova pesquisa conforme aponta Ferreira (2013), justificada pelo fato de que a própria SEED passou a contestar esses indicadores a partir de 2012.

Há no momento uma discussão que coloca em dúvida os dados divulgados pelo INEP quanto à consolidação dos percentuais que envolvem a oferta do EMB no contexto do Ensino Médio, ofertado pelas escolas paranaenses. A discordância da SEED se refere à sistematização desses indicadores quanto à semestralidade. Assim, o aluno que abandona um semestre pode não ter se evadido no segundo semestre, dificultando a interpretação do número consolidado (percentual) divulgado pelo INEP. No sítio da SEED<sup>56</sup>, que permite o acesso aos indicadores, quando acessa a página do colégio inexistem dados e aparece uma nota de rodapé com a seguinte informação: Nota: Não estão computados nos indicadores o EMB, pois a metodologia desta modalidade de ensino não permite calcular adequadamente estes indicadores.

Essa dificuldade também foi apontada por Ferreira (2013, p. 94) ao comparar seus estudos com os dados divulgados pelo INEP. A autora aponta para a contradição entre os dados levantados a partir da semestralidade e turno de cada série do Ensino Médio Regular, em relação aos números divulgados pelo INEP, havendo necessidade de pesquisas mais aprofundadas que possam elucidar seus impactos. Assim, justifica-se a preocupação da SEED com relação aos números absolutos divulgados pelo INEP.

---

56 Informação disponível em <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/>

A SEED realizou, em julho de 2011, uma Consulta Pública sobre o BEM, que foi direcionada aos professores e estudantes. Neste estudo, utilizou-se os resultados dos questionários respondidos por 18.977 alunos, de 625 escolas localizadas em 378 municípios paranaenses. Deste total, 9.600 possuíam idades de 16 e 17 anos (50, 58%).

Neste estudo foram utilizadas apenas as respostas de alunos que estiveram ou estavam matriculados no EMB. Quanto aos resultados divulgados pela SEED, elaborou-se o quadro seguinte contendo os principais questionamentos envolvendo o EMB:

**Quadro 4: Dados Consulta Pública aos Alunos Matriculados no EMB**

Questões	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A organização do EMB possibilitou mais qualidade para o Ensino Médio	13,3%	6,9%	14,1%	25,1%	40,6%
O EMB é melhor que a organização anual	18,2%	7,3%	11,2%	18,6%	44,7%
A flexibilidade do calendário escolar favorece sua permanência na escola	8,7%	5,4%	15,1%	28,5%	42,3%
A flexibilidade do calendário escolar favorece sua aprendizagem	11,0%	7,5%	15,6%	29,1%	36,8%
A organização por Blocos favorece sua aprovação	13,4%	5,5%	11,6%	20,5%	49,0%

Fonte: SEED

A Consulta Pública sintetizada no Quadro 4 apresenta resultados que mereceriam maior aprofundamento. A maior discordân-

cia dos sujeitos estudantes está relacionado à forma de organização. Somando o percentual de discordo totalmente e parcialmente, percebe-se a existência de um percentual, algo em torno de 25,5%. Ainda nestas variáveis, o maior percentual na totalização da discordância total e parcial está relacionada à questão da flexibilidade do calendário escolar como fator de favorecimento para a sua permanência na escola, com percentual acima de 14%. Nesta questão, há de se considerar a valorização da flexibilidade como fator de permanência. Essa percepção pode também ser constatada na sua totalidade, ou seja, somando todos os percentuais existentes no Quadro 4, quando os estudantes foram questionados sobre a flexibilidade do calendário escolar como fator de estímulo à permanência, e a resposta foi a que obteve o melhor desempenho, ou seja, 70%.

Registre-se, também, que totalizando o percentual de respostas de concordância total, apontam que a organização do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais favorece a aprovação. O percentual de concordância positiva (parcial e total) é de 69%.

Por fim, é possível afirmar que a flexibilidade do calendário escolar não tem se constituído como fator de auxílio de aprendizagem. Esse questionamento ficou em terceiro lugar considerando o percentual de concordância.

Por fim, é razoável afirmar que as respostas dos sujeitos estudantes apontadas na Consulta de 2011, formulada pelo SEED/DEB, apresentam duas situações contraditórias quanto ao EMB. Se por um lado afirmam que essa oferta contribui para a permanência do estudante, por outro lado não acreditam que essa oferta possa contribuir com a sua aprendizagem.

## O Ensino Médio ofertado em bloco de disciplinas semestrais na visão dos sujeitos estudantes

A proposta de análise do EMB ocorre a partir da visão dos sujeitos estudantes do Ensino Médio. Afinal, quem são esses sujeitos? Frigotto e Ciavatta (2004) definem como:

[...] sujeitos sem rosto, sem história sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 57).

A definição da identidade do Ensino Médio, segundo Ferreira (2013), surge da necessidade da identificação dos sujeitos que o constituem assim como o seu meio social, no sentido de estabelecer uma sintonia com as características sociais, culturais e cognitivas deste “aluno-sujeito”, através de um processo educativo centrado nele e que possibilite o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

A pesquisa no colégio público em análise ocorreu no final do primeiro semestre de 2013, com a entrega de questionários somente aos sujeitos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio regular, nos períodos diurno e noturno, e se justifica pelo fato de que estes estavam concluindo, todo ou em parte o EMB e, assim, em condições de expressarem suas impressões acerca do currículo semestral.

Do total de questionários entregue aos alunos do terceiro ano, 36 (trinta e seis) estudantes na faixa etária de 16 a 22 anos responderam. A primeira questão abordava o percurso do aluno no Ensino Médio e 30 deles (86%) responderam que haviam frequentado totalmente o EMB e apenas 6 (14%) afirmaram que, em algum momento desta etapa final do Ensino Médio, frequentaram currículo seriado anual.

No segundo questionamento, os estudantes avaliaram a oferta do EMB. 14 alunos (39%) avaliaram como boa; 12 (33%) avaliaram como ótima; 8 (22%) como regular e apenas 2 (6%) avaliaram como excelente. No contexto geral das respostas percebe-se que os sujeitos estudantes aprovam a oferta do EMB.

Questionados sobre o aproveitamento e aprendizagem, 19 estudantes (53%) consideraram que houve aproveitamento. Na avaliação desses sujeitos este pode ser o fator de enfrentamento, ou seja, apontam para a necessidade de uma reflexão da escola sobre o projeto político-pedagógico, ao considerarem certa deficiência no processo ensino-aprendizagem. No quarto questionamento, 20 estudantes (55%) responderam que recomendariam o EMB a um parente e amigo e 16 destes (45%), pelos fatores já apontados, especialmente a questão da aprendizagem, não recomendariam a amigos e parentes frequentar o Ensino Médio com oferta de um currículo semestral (EMB).

Quanto à última questão, os estudantes deveriam apontar vantagens e desvantagens do EMB. Praticamente todos apontaram pontos positivos e negativos da organização curricular semestral em blocos de disciplinas, que apresentamos no quadro a seguir:

**Quadro 5: Vantagens e desvantagens na visão dos estudantes sujeitos do EMB**

Vantagens	Desvantagens
1. Se reprovado, perco apenas um semestre 2. Conteúdos não são ensinados todos de uma só vez 3. Maior dedicação às disciplinas 4. Mais fácil estudar. 5. Ficam menos sobrecarregados 6. Primeiro bloco (humanas) é melhor	1. Prejudica para o ENEM 2. Desagrega os colegas 3. Poucos conteúdos novos 4. Pouco aproveitamento do tempo 5. Muito tempo sem outras disciplinas 6. Conteúdo trabalhado às pressas 7. Final do ano alunos “esquecem” o que aprenderam. 8. Segundo bloco (exatas) carregado

Fonte: Questionários

Ao relacionar as vantagens, prevaleceu a diminuição da sobrecarga para o aluno e consequente, melhor organização. A reprovação também foi lembrada pelos estudantes ao afirmarem que se isto ocorrer será apenas um semestre. Ainda sobre as vantagens, um estudante de 16 anos analisa o EMB apenas como “vantagens,

*eu aprendo melhor e tenho todas as aulas normalmente. Acho mais fácil, rápido e dinâmico”.*

Com relação às desvantagens do EMB, o tempo é o mais citado pelos estudantes e, em seguida, os conteúdos. Para eles, os professores dispõem de menos tempo para trabalhar conteúdos e, por isso, o fazem de forma apressada, comprometendo a aprendizagem e, no final do ano, o estudante acaba esquecendo os conteúdos e prejudicando o desempenho no ENEM ou vestibulares. Para um aluno de 16 anos, a desvantagem é *“que não recebemos o conteúdo por completo, visamos apenas o mais importante”.*

A avaliação dos alunos quanto às desvantagens apontadas neste estudo trata do conteúdo trabalhado de maneira aligeirada, apressada<sup>57</sup> também vão ao encontro de um trabalho desenvolvido por Gonçalves (2010) e Ferreira (2013). Esses autores apontam que os professores não tiveram formação suficiente para a compreensão da lógica e dos objetivos da política curricular acompanhado do aumento da carga horária, deixando as aulas cansativas, o ensino mais resumido, trabalhado de forma mais rápida e que pode ser indicativo de maiores dificuldades para os alunos com déficit de aprendizagem e para os alunos trabalhadores.

Portanto, percebe-se uma contradição quanto à avaliação do EMB a partir de seus sujeitos estudantes com as questões inerentes ao tempo e aprendizagem, descritas pelos estudantes como fragilidades na organização curricular semestral e corroborada por Ferreira (2013, p. 162), na perspectiva de um Ensino Médio que pode estar na *“contramão da qualidade de ensino apregoada pela política no momento da produção/implantação, geradora de uma visão equivocada de melhoria”.*

---

57 Aligeirado ou apressados são termos utilizados pelos alunos que responderam as questões sobre o ponto de vista deles em relação aos conteúdos trabalhados pelos professores (as).

## Conclusões

Considerando as respostas dos sujeitos estudantes que concluíram o EMB em 2013, no colégio localizado na Zona Leste da cidade de Curitiba, é possível observar uma aproximação de algumas dessas respostas com os resultados da avaliação dos alunos por meio da Consulta Pública formulada pela SEED/PR em 2011, nas seguintes categorias: flexibilidade do calendário, que contribui com a sua permanência, e a organização do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais que favorecem a aprovação.

Todavia, comparando a Consulta e a pesquisa no Colégio, constata-se um distanciamento em alguns aspectos relacionados com a organização do EMB. Por um lado, os sujeitos apontaram na Consulta Pública, formulada pela SEED, que a oferta do currículo semestral não proporciona melhoria de aprendizagem e, por outro lado, considerando as respostas dos sujeitos estudantes do Colégio em análise, o currículo semestral foi apontado como a melhor oferta em relação à organização anual.

Obviamente são recomendados novos estudos para aprofundar esses apontamentos, considerando que tanto o trabalho de Consulta desenvolvido pela SEED, quanto a pesquisa no Colégio estadual de Curitiba, sinalizam que não houve mudança na prática pedagógica e as disciplinas continuaram sendo ministradas pelos professores como no seriado anual, persistindo as dificuldades quanto à aprendizagem.

## Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 01 jun.2014.

FERREIRA, A. C., *Tradução da política pela escola: um estudo exploratório sobre o ensino médio por blocos de disciplinas*

semestrais (EMpB) / 173 f. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino médio ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GONÇALVES, L. F. *Avaliação da política de oferta do ensino médio regular em blocos de disciplinas semestrais, da rede estadual de ensino do Paraná, do ponto de vista daqueles que a concretiza*. PDE - Curitiba, 2010.

PARANÁ, SEED/DEB. *Resolução N.º 5.590/2008*. Curitiba, SEED, 2008.

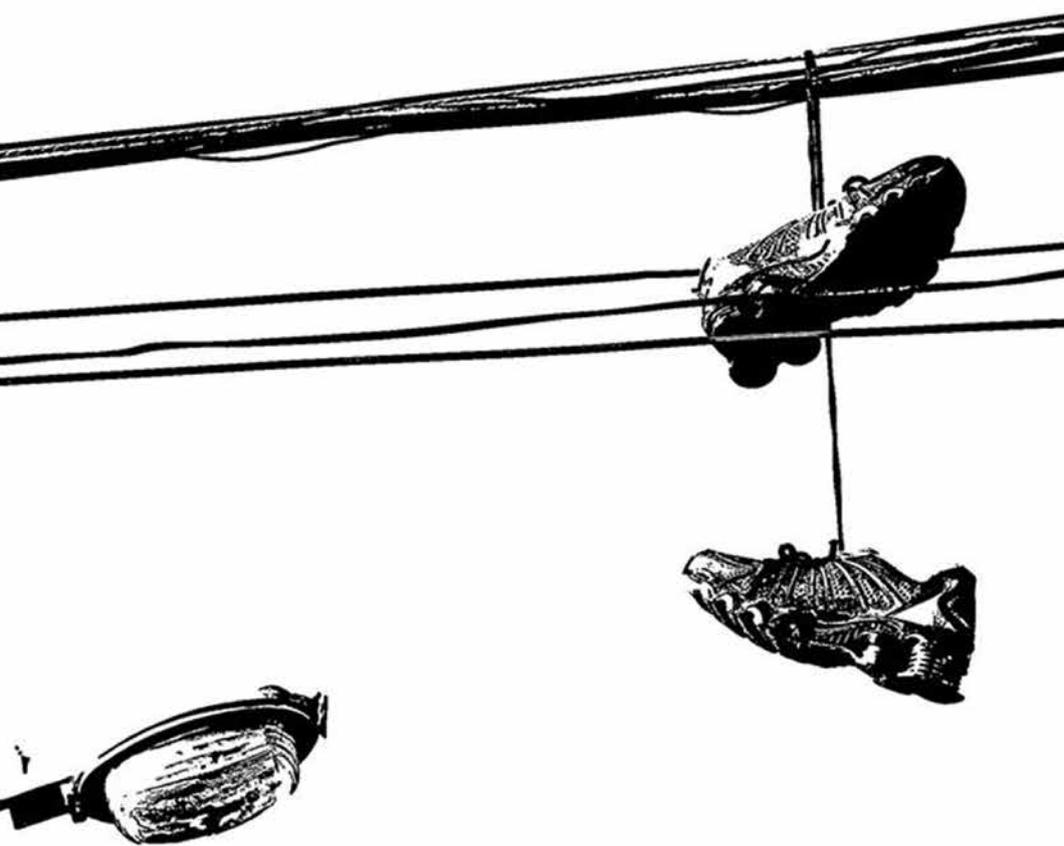
\_\_\_\_\_. *A proposta de inovação do ensino médio: uma produção coletiva*. SEED/DEB, Coordenação de Legislação e Ensino, Grupo de Estudos 2009. Disponível em: <<http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 08/05/2014.

\_\_\_\_\_. *Ensino médio organizado por blocos de disciplinas semestrais: uma proposta de inovação*. SEED/DEB, Coordenação de Legislação e Ensino, Grupo de Estudos, 2013.

PARANÁ, SEED/SUED. *Instrução N.º 21/2008*. Estabelece procedimentos para organização por blocos de disciplinas semestrais no ensino médio. Curitiba, SEED, 2008.

\_\_\_\_\_. *Instrução N.º 04/2009*. Regimenta o ensino médio organizado por blocos. Curitiba: SEED, 2009.

PELLISSARI, L. *O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio*. Dissertação de Mestrado. UFPR – Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba: UFPR, 2012.



# Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio<sup>58</sup>

Monica Ribeiro da Silva

Lucas Barbosa Pelissari

Allan Andrei Steimbac

## Introdução

As investigações a respeito dos fatores que se relacionam com o abandono e a permanência dos jovens na escola, sobretudo no ensino médio regular e na educação profissional técnica de nível médio, têm importância significativa para a compreensão da dinâmica social desse segmento da população brasileira, a juventude. Mas qual a relevância desse assunto, no que diz respeito ao entendimento das condições de vida, trabalho e escolaridade dos jovens? As múltiplas contradições verificadas nas tensões entre o contexto escolar e a dinâmica da juventude impõem problematizações importantes: Quais os motivos que têm levado os jovens a abandonar a escola? O que os levaria permanecer? Os sentidos e significados atribuídos à escola se constituem em fatores que explicam o que os leva a abandonar ou a permanecer na escola? Por que muitos jovens continuam indo à escola, ainda que tenham abandonado o sentido propriamente “escolar” dessa instituição? E o que dizer dos que insistem em freqüentar a escola, ainda que estejam abandonados dentro dela?

Procurando justificar a importância do tema que abordamos neste texto, tentamos responder a essas perguntas expondo, inicialmente, um duplo movimento que temos constatado na dinâmica da cultura escolar no Brasil, especificamente no que se refere à última

---

58 Publicado originalmente no periódico Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

etapa da educação básica. O primeiro elemento desse duplo movimento refere-se aos índices de abandono escolar. O segundo diz respeito a um fenômeno denominado “esvaziamento de significado do espaço escolar” (COSTA e KOSLINSKI, 2006) ou, ainda, “desaparecimento da instituição escolar” (DUBET, 1997).

Assim como a própria categoria juventude e as transformações mais gerais que afetam a sociedade como um todo, também a visão de escola elaborada pelos jovens tem sofrido metamorfoses, de modo que o espaço escolar (ou a instituição escolar) passa por um processo de re-significação.

O ensino médio, em que pese a importante condição de ser considerada educação básica, padece de um quadro acentuado de exclusão. A taxa média de abandono e reprovação é de 35,5%, verificada entre os anos de 2007 e 2009 (INEP, 2009). Apenas 48% dos matriculados estão na faixa etária considerada “regular”, isto é, possuem entre 15 e 17 anos. Mais de 40% das matrículas ocorrem no período noturno.

No caso específico da educação profissional técnica de nível médio, apesar do significativo aumento na oferta de vagas ocorrido nos últimos anos<sup>59</sup>, tem se constatado um panorama de expressivo abandono, há casos em que a taxa de abandono passa de 75% (INEP, 2009) número não raro quando se trata da modalidade PROEJA ou de qualquer modalidade ofertada no período noturno.<sup>60</sup> Essas constatações não se restringem aos dados obtidos na pesqui-

---

59 No ano de 2005, havia 749 mil alunos matriculados em todos os cursos de educação profissional técnica de nível médio no Brasil, em 20 áreas profissionais, ofertadas em 3294 escolas. Esse dado nos leva à verificação do crescimento da oferta em 26,9% entre os anos de 2003 e 2005. (INEP, 2006). Já os últimos dados do Censo Educacional mostram que, em 2009, o número de matrículas nessa modalidade de ensino foi de 1.036.945, configurando uma expansão de quase 80% entre 2003 e 2009. (INEP, 2009).

60 Há exceções nessa realidade de abandono escolar, como se pode verificar numa das pesquisas relatadas neste texto. No curso Técnico em Agropecuária Integrado dos Colégios Agrícolas do estado do Paraná verifica-se uma alta permanência se comparados com o nível médio de um modo geral ou com outros cursos da educação profissional técnica de nível médio. Foram, justamente, os motivos para a maior permanência que levaram à pesquisa nesse curso especificamente.

sa mencionada, mas são também verificadas em outras análises a respeito do ensino médio no Brasil (ABRAMOVAY, 2003; DAYRELL, 2009). Por outro lado, esses primeiros elementos que até aqui apresentamos, o alto abandono escolar e o esvaziamento de sentido da escola, são “aparentemente contraditos pelo afluxo crescente de candidatos ao alistamento escolar, bem como pela indiscutível relevância que a educação escolar desfruta entre os discursos que alcançam repercussão pública” (COSTA e KOSLINSKI, 2006, p. 133). Ou seja, verifica-se – ao mesmo tempo em que se percebem altas taxas de abandono – a ênfase na importância da escola para a vida do jovem, de maneira que juventude e escolaridade passam, em alguns momentos, a se confundir, dada a organicidade dessas duas condições de vida na modernidade. Frente a essa contradição, cabe questionar, por exemplo, se estaria havendo, de fato, um esvaziamento de sentido da escola ou se não seria melhor reportarmos-nos a um *deslocamento* de significado do processo de escolarização em direção às questões postas pelo universo juvenil na atualidade.

De qualquer forma, apresenta-se a urgente necessidade de, articulando-se às análises com foco nas instituições e nas determinações econômicas, centrar as pesquisas atuais a respeito da escola de nível médio nos *sujeitos e verdadeiros atores* desse processo: os jovens que o frequentam.

## Juventude(s), escola, trabalho

Vistas as questões gerais que nos levam a compreender os sujeitos jovens como centrais para um processo mais amplo de (re) construção e reflexão a respeito das políticas públicas para o ensino médio no Brasil, entendemos como necessário que se delimite sociologicamente a categoria juventude e, mais do que isso, que se discuta de maneira aprofundada como se dão os processos de construção identitária do jovem na sociedade atual.

A fim de esclarecer as relações entre os sentidos e significados que os jovens atribuem à escola e o panorama de abandono

que temos verificado, faz-se necessário analisar as imbricações entre os processos de construção identitária, a cultura escolar, a sociedade de modo geral e o mundo do trabalho em particular, à luz das contradições e dos movimentos que a realidade contemporânea impõe.

Quando tratamos de concepções sociológicas a respeito de determinadas categorias, é importante que se tenha em mente que tais concepções não são estáticas. Ao contrário, são sempre suscetíveis a novos olhares e aportes. É nesse sentido que entendemos que o recorte etário para a categoria juventude, até então utilizado recorrentemente por pesquisadores das mais diversas vertentes teóricas, possui – sobretudo na sociedade do pós-guerra, que trouxe consigo profundas remodelagens na estrutura econômica capitalista e, conseqüentemente, no mundo do trabalho – sérios limites. Da mesma forma, as abordagens funcionalistas, de matriz positivista e iluminista, que imputam à juventude uma natural predisposição à transgressão e à delinqüência são absolutamente inadequadas para qualquer análise social que se procure fazer.

Dessa maneira, opondo-se a essas duas abordagens, partimos do pressuposto de que a juventude é uma categoria que não tem sentido se não analisada como uma construção histórica e social, permeada por todas as lutas e contradições que movem a sociedade. É isso que leva Bourdieu (1983) a afirmar que

a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. (p. 2).

O autor nos mostra que a fronteira entre a juventude e a velhice, por exemplo, é um objeto de disputa em todas as sociedades, de modo que tais categorias não são dadas, mas construídas socialmente na própria luta entre jovens e velhos. Dessa forma, as relações entre as idades social e biológica são bastante complexas.

Dayrell (2003), sustentando-se nessa mesma concepção histórico-social, traz também importante crítica às análises que tomam, etária e biologicamente, a juventude como uma fase de transitoriedade entre a infância e a vida adulta. Para o autor, essa proposta é uma negação do presente vivido pelo jovem como espaço-tempo de formação, pois, segundo ele, a juventude, enquanto categoria definida histórica e socialmente, não possui caráter universal, homogêneo ou estável.

Há que se analisar, pois, a diversidade de fatores e as condições sociais na qual emerge a condição juvenil na atualidade. Um desses fatores diz respeito às mudanças ocorridas na sociedade a partir das transformações no mundo do trabalho. Esse aspecto é considerado relevante na análise do ensino médio, visto que se identifica como uma das preocupações presentes no universo juvenil, em especial por parte daqueles que se encontram na última etapa da educação básica, a questão da profissionalização e do emprego.

As mudanças ocorridas nos processos de produção e de trabalho com a aplicação de novas tecnologias e o aparecimento das novas formas de gestão trouxeram significativas metamorfoses na vida social, fazendo com que a inserção no mercado de trabalho e a própria qualidade do processo laboral passassem a ser bastante diferentes do que era verificado até então. Essas transformações não se restringem às esferas econômica e produtiva, mas a todas as relações sociais, massificando ainda mais o controle e a administração da vida humana e a mercantilização da vida social.

Harvey (2010) demonstra que a acumulação flexível implica em níveis relativamente altos de desemprego estrutural, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais e retrocesso do poder sindical. Nesse intenso movimento de reestruturação, emergem também novas exigências laborais e reforça-se a ideologia segundo a qual cabe ao indivíduo, e não à estrutura econômico-social, ser “empregável”, rompendo com a idéia de qualificação enquanto um atributo construído social e historicamente. Nesse contexto, por meio de orientações presentes

nas políticas curriculares, os processos de educação formal passam a receber a tarefa de desenvolver nos sujeitos as novas *competências* requeridas, representando uma convergência entre educação e emprego e uma adaptação da escola à sociedade, mesmo que esta se organize de forma excludente e discriminatoriamente. (SILVA, 2008). Como o jovem situa-se no centro dessas transformações, não só do ponto de vista econômico, mas também cultural e subjetivo, investigar seus impactos na vida juvenil, sobretudo nos processos de formação escolar e profissional, pode trazer maior solidez para análises sobre a juventude contemporânea. Para Sposito (2008), são precisamente essas transformações que não permitem mais que se fale em completa autonomia quando se faz referência à situação do adulto na sociedade. Ou seja, a crise da sociedade assalariada, construída no âmago dessas mudanças no mundo do trabalho – e principalmente da imposição do desemprego como categoria de natureza estrutural e permanente para grandes contingentes populacionais –, cria as condições para que a autonomia do adulto por meio da independência financeira possa não se realizar. Com enormes segmentos excluídos da possibilidade de trabalho, torna-se indispensável buscar outros elementos definidores da condição adulta, para além da independência financeira. Portanto, a condição singular da juventude de fase da vida em que se busca tal autonomia, rompendo com a heteronomia infantil, torna-se muito mais complexa.

Com isso, queremos mostrar que a diversidade de fatores que sempre definiram a entrada de qualquer indivíduo na vida adulta é ainda mais acentuada na sociedade atual. Ao jovem resta a imensa dificuldade de encontrar uma inserção decente no mundo do trabalho ou até de encontrar trabalho, configurando aquilo que Abramo (2008) denominou *extensão da juventude*, processo marcado, por exemplo, pelo prolongamento do tempo destinado à formação escolar e pela maior dependência financeira em relação à família. A mesma autora nos chama atenção para o fato de ser necessário recorrer à categoria *juventudes*, no plural, para que se tenha sempre claro as desigualdades e diferenças que a atravessa.

“Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição pode ser vivida.” (ABRAMO, 2008, p. 43-44).

Alguns dados que resultam desse contexto de reconfiguração do mundo do trabalho, notadamente entre indivíduos cuja idade é compreendida entre os 15 e os 29 anos, nos dão uma idéia dessa heterogeneidade de condições de vida e, principalmente, das tensões vividas pela juventude ao (tentar) adentrar o mundo do trabalho. Pochmann (2007) mostra que, entre 1995 e 2005, o Brasil gerou 17,5 milhões de novas ocupações, dentre as quais apenas 1,8 milhões foram preenchidas por pessoas entre 15 e 24 anos de idade; porém, quase 4,2 milhões de jovens entraram no mercado de trabalho nesse período. Analisando o período posterior a esse, o autor constata, ainda, que a taxa de desocupação juvenil no Brasil, em 2006, foi de 14,8%, com um aumento para 16,6% em 2009 (IBGE, 2010). Entre pessoas com mais de 30 anos de idade, essa taxa não passou dos 5,2% nesse período (POCHMANN, 2007; IBGE, 2010).

Também é importante ressaltar a qualidade dos postos de trabalho gerados e, principalmente, aqueles ocupados pela população pobre. No Brasil, por exemplo, como mostra Simões (2010), cerca de 4 milhões de jovens trabalham em atividades informais, das quais 90% correspondem a menos de um salário mínimo.

Entretanto, mesmo com a ênfase na importância da busca por educação formal, percebemos não só a não ocorrência de uma relação linear entre educação e empregabilidade, como também, em alguns casos, a inversão desse processo: taxas mais altas de desocupação ou desemprego correspondem a grupos juvenis mais escolarizados. Importante estudo realizado por Ribeiro e Neder (2009), por exemplo, mostra que, ao contrário do que se espera pelo senso comum e do que propala a Teoria do Capital Humano, para algumas faixas etárias e estratos econômicos no Brasil, as taxas de desocupação correlacionam-se positivamente com os anos de estudo. Ou seja, taxas menores de desocupação são encontradas para jovens sem instrução ou com um a três anos de estudo. Isso

ocorre, sobretudo, entre os jovens pobres, para os quais se verificou, em todos os intervalos entre anos de estudo (1 a 3; 4 a 7; 8 a 10; 11 a 14; 15 anos ou mais), crescimento na taxa de desocupação: entre esses jovens, 15,5% é a taxa de desocupação para indivíduos sem instrução e 35,0% para indivíduos com 15 anos ou mais de estudo. Entre os não pobres, apesar de não se verificar o mesmo crescimento, há variações significativas, como, por exemplo, a diferença entre a taxa de desocupação para 1 a 3 anos de estudo, que é de 5,7%, e para 8 a 10 anos de estudo, que é de 13,1%.<sup>61</sup>

É nesse ponto que achamos pertinente retomar aquele duplo movimento que apresentamos no início do texto: por um lado, tem-se percebido, tanto objetiva (com altas taxas de abandono no ensino médio) quanto subjetivamente, um fenômeno denominado “esvaziamento de significado do espaço escolar”; e, por outro, o forte apelo, com grande respaldo na subjetividade juvenil, à importância da escola para a vida profissional. Diversos olhares para esse fenômeno podem nos auxiliar a desvendar sua essência, tanto recorrendo à ênfase nos processos de construção identitária da juventude, já destacada anteriormente, quanto às questões de caráter mais estruturantes da sociedade.

Apresentamos na seção seguinte alguns breves resultados de duas investigações específicas realizadas em escolas de educação profissional técnica de nível médio do estado do Paraná. Os dados expostos trazem indícios que consideramos relevantes no que diz respeito a investigações no campo das relações entre juventude e escola, principalmente no que temos destacado até aqui como central: a visão dos sujeitos que constroem o processo escolar.

---

61 Obviamente, é importante ressaltar a necessidade de se analisar a qualidade das ocupações daqueles trabalhadores com pouca escolaridade. Deve-se ter clareza que os trabalhos mais precarizados, informais e irregulares cabem àquele segmento com menor taxa de desocupação e com menor escolaridade, geralmente mais pobre. Porém, de qualquer forma os dados são alarmantes e mostram, no mínimo, que uma relação direta entre educação e trabalho é perigosa. Mais do que isso, o discurso do capital humano exime-se de qualquer menção ao papel social, cultural e histórico da educação e não a concebe como direito e necessidade de atualização histórica de qualquer cidadão. Ao contrário, para esse discurso, a educação é tomada como fator econômico e, assim, o que é determinante vira determinado.

## Identities juvenis e os sentidos da escola

As identities juvenis se forjam em diferentes tempos e, igualmente, distintos espaços. O jovem se constrói como sujeito social por meio de interações com grupos dos quais faz parte, ao longo de sua vida. Nesse processo, mais do que “ser”, ele se configura por um (in)constante “ir sendo” jovem, de modo que, num jogo de aproximações e distanciamentos a grupos, pessoas, instituições, etc., ele constrói a sua própria identidade, dá sentido à sua vida, enfim, constrói significados às mais diversas experiências pelas quais passa.

Como as relações sociais dos jovens se dão em múltiplos espaços, cabe salientar as relações que estes sujeitos estabelecem com a escola e com seu processo de escolarização. Ser jovem e ser aluno não são a mesma coisa, é preciso aceitar a condição de aluno (Dayrell, 2007). Para os jovens, de acordo com suas pretensões, de acordo com os significados que atribuem à experiência escolar, ser aluno adquire uma graduação de importância diferente, indo de uma obrigatoriedade a que se deve suportar até a possibilidade de usar a escola como um motor de projeção social posterior. É a partir dessa perspectiva que se empreendeu a análise das pesquisas ora relatadas.

## A pesquisa nos Colégios Agrícolas

Numa das pesquisas realizadas fez-se o recorte empírico nos Colégios Agrícolas paranaenses. Constatou-se, de antemão, uma realidade distinta da “normalidade” da educação profissional técnica de nível médio ou mesmo do ensino médio regular: no campo pesquisado, a permanência era mais alta, em torno de 80%. Tendo por base esse dado, a pesquisa embrenhou-se em perceber, desde os motivos que levaram esses jovens a procurarem o curso Técnico em Agropecuária Integrado até os significados construídos em sua

experiência escolar, passando pelas projeções de futuro profissional, as razões para que os sujeitos tenham permanecido e não abandonado a escola.

No primeiro momento da pesquisa de campo, foram realizadas observações sistemáticas das duas instituições agrícolas que servem de campo empírico da investigação. A idéia dessa observação era a de perceber aspectos do cotidiano e da convivência dos alunos na escola. Além disso, com intuito de melhor especificação do campo de pesquisa, foram analisados documentos da escola, tais como: Projeto Político Pedagógico; Plataforma de turma; Regulamentos internos, etc. Também foi aplicado questionário a 16 (dezesesseis) alunos concluintes do Curso Técnico em Agropecuária. A intenção deste questionário era a de revelar o perfil socioeconômico da amostragem pesquisada

Por fim, foram realizadas entrevistas com 16 (dezesesseis) alunos concluintes e 4 (quatro) não concluintes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, bem como com 8 (oito) docentes e membros das equipes técnico-pedagógicas das instituições analisadas. O objetivo dessa entrevista era o de, a partir de roteiros semi-estruturados, criar uma espécie de diálogo gravado em que se buscassem elementos de evidências que respondessem, ou tentassem responder às questões centras suscitadas na pesquisa.

Para determinar o recorte do campo empírico, foi realizada pesquisa exploratória estabelecendo quais as instituições de ensino serviriam de base para a pesquisa. O critério adotado foi o de escolher dois Colégios Agrícolas, sendo um com a maior taxa de permanência no período pesquisado (2007-2009) (denominado ficticiamente de “Colégio Gama”) e outro (nominado, nesta pesquisa, como “Colégio Alfa”) com a menor taxa de permanência no mesmo período.

A análise dos dados coligidos mostrou que a maioria dos sujeitos (71,42%) atribuiu sua ida àquele colégio e àquele curso por causa da profissionalização esperada. Ou seja, de início, a busca pela escola de nível médio não se deu por uma obrigatoriedade, mas por uma escolha pessoal. Isso, grosso modo, poderia criar uma

relação de maior “proximidade” entre o sujeito e a escola. Ademais, esses mesmos sujeitos têm grandes pretensões profissionais ou de sequência de seus estudos, conforme se percebe nas falas abaixo:

*“Eu não sei muito bem o que eu quero. Eu queria fazer veterinária, mas pela área, eu acho que vou fazer agronomia. Agora, se eu não passar na faculdade eu vou procurar um emprego como técnico.” (Entrevistado 19 – Aluno concluinte do Curso Técnico em Agropecuária Integrado).*

*“Eu quero fazer vestibular e fazer veterinária. Se eu passar no vestibular e entrar na faculdade, eu vou adiante. Eu quero ter curso superior. Mas se não der certo, eu quero continuar sendo técnico.” (Entrevistado 3 – Aluno concluinte do Curso Técnico em Agropecuária Integrado).*

De fato, o que se percebeu com a pesquisa é que os Cursos Técnicos em Agropecuária Integrados estão amparados numa estrutura considerada muito boa, com grande quantidade e boa qualidade de profissionais, espaços, materiais, etc. Isso propicia, apesar de parcialidades e falhas percebidas, uma boa formação profissional.

Contudo, essa condição apresentada não era satisfatória para responder à questão sobre a alta permanência dos alunos num Colégio Agrícola. Isso somente se evidenciou quando os alunos foram instados a demonstrar o que a escola significava para eles, qual era o sentido que eles atribuíam à experiência escolar. A totalidade dos alunos atribuiu um significado positivo à escola e sua passagem por ela, apesar de não deixarem de revelar pontos negativos, como se percebe na fala abaixo:

*“Aprender a viver. Ah, sei lá! Aprendi muito aqui dentro. Coisa certa, vi muita coisa errada. Serviu pra ter uma base pra vida daqui pra frente. Eu acho que é ruim, mas dá uma estrutura boa.” (Entrevistado 16 – Aluno concluinte do Curso Técnico em Agropecuária Integrado).*

Ficou evidente também que nem sempre a escola, como instituição, foi a responsável pela criação desse significado positivo. Este foi, por muitas vezes, forjado nas relações entre os próprios alunos já que eles levavam para lá quase todas as relações sociais

que, em condições “normais”, deveriam ter fora da escola. É uma “prática curricular quase sempre oculta”, em que os jovens se formam e se forjam por si próprios. Esse é, em nossa visão, o elemento central para que se criem as condições para a permanência dos alunos na instituição. Assim, a escola foi “boa”, propiciou boas lembranças, não necessariamente pelo que ensinou dentro de sala de aula, mas pelo que foi capaz de proporcionar neste e em outros ambientes e considerado relevante na visão dos jovens alunos.

Tendo por base os dados analisados, é possível anunciar as seguintes conclusões: Mesmo correndo o risco de ser apenas uma ilusão, os alunos e os professores enxergam grandes chances de um “bom futuro profissional”, para o egresso do curso Técnico em Agropecuária Integrado, o que se mostrou diretamente relacionado com as razões de permanência. Essa aura é construída por dois fatores: possibilidades eminentes de empregabilidade e grandes chances de se aprofundar os estudos num curso superior da área. Sobre o primeiro fator, salienta-se que, mesmo com a mecanização da agricultura e da pecuária, apesar da constante diminuição de postos de trabalho no setor primário (POCHMANN, 2007), ainda existe uma grande necessidade de mão-de-obra nesta área, principalmente devido ao fato da expansão das fronteiras agrícolas ainda em processo no Brasil. Desse modo, os cursos Técnicos em Agropecuária acabam sendo inseridos numa estrutura produtiva que requer profissionais com essa formação. O segundo fator, que diz respeito às possibilidades de se seguir nos estudos, formando-se em nível superior, talvez se deva ao fato de se estar numa escola integral e bem estruturada, bem como se ter contato com profissionais das áreas da Agronomia, da Veterinária, ou da Zootecnia. Isso poderia alimentar um “sonho” de novas possibilidades de estudo e de uma profissionalização mais estruturada.

Além disso, a pesquisa evidenciou que as escolas têm recebido uma visão otimista por parte dos sujeitos jovens que, lá, são alunos. Isso não é resultado, necessariamente, de uma ação consciente da escola, do colégio agrícola, ou seja, não se pode afirmar que os pontos positivos são oriundos da instituição em sua

formalidade, ou mesmo das pessoas que a comandam. Cria-se nos colégios agrícolas, contudo, um espaço-tempo em que se pode, por exemplo, conciliar amizades com qualidade de formação, mesmo quando não se goste de alguns aspectos como direção, estrutura física, etc. Dito de outra forma, o significado que a escola, que um colégio agrícola, assume para o sujeito que estuda nele é positivo. Assim, os sentidos que a experiência escolar lhes permite criar, são igualmente positivos.

Cada sujeito projeta um sentido diferente para a sua relação com a escola, dá-lhe, portanto, significados próprios. São exemplos disso falas como: “Aprendi também que tem coisas que tem regras. Ah, foi uma escola da vida, *né*, cara. Nunca mais eu vou esquecer dessa escola.” (Entrevistado 7 – Aluno concluinte do Colégio Alfa); ou então de falas que mostram a importância, mesmo com a escola apresentado problemas: “Aprender a viver. Ah, sei lá! Aprendi muito aqui dentro. Coisa certa, vi muita coisa errada. Serviu pra ter uma base pra vida daqui pra frente. Eu acho que é ruim, mas dá uma estrutura boa.” (Entrevistado 16 – Aluno concluinte do Colégio Gama). Cada um desses discursos deve ser “compreendido como [o resultado de] um conjunto de experiências – integrado e fracionado – que é vivido e sofrido por indivíduos e grupos em situações e contextos específicos” (GIROUX, 1987, p.86). Contudo, a análise feita remete ao fato de que no conjunto das falas, percebe-se, claramente, uma ausência de elementos negativos. Todos os alunos de ambas as escolas percebem nelas algo que lhes foi importante, que lhes teve um significado positivo. Isso, num momento em que se vive, no mínimo, um deslocamento de sentido e uma perda de significado das escolas, especialmente as de nível médio, é eloquente o suficiente para se afirmar que, nos casos dos colégios agrícolas, ainda se encontra razão para o aluno estar lá.

## A pesquisa na área de Tecnologias

A outra pesquisa desenvolvida dedicou-se a analisar uma gama específica de cursos de educação profissional técnica de nível médio ofertados na modalidade integrado ligados à área de tecnologia ou com relação direta com a indústria. O principal elemento que caracteriza tais cursos é o fato de proporcionarem uma formação que possui relação muito íntima com dispositivos e aparatos tecnológicos – tanto utilizando a base eletromecânica convencional quanto processos que se apropriam da microeletrônica e da informática – para aplicação ao setor produtivo.<sup>62</sup> Os cursos que serviram como recorte analítico da pesquisa são Eletromecânica, Eletrônica e Edificações, analisados em um Centro Estadual de Educação Profissional do Paraná. A realidade desses cursos é, em certo sentido, oposta à analisada na pesquisa anterior: são cursos que apresentam, ao mesmo tempo, alta procura e elevado abandono. Configura-se, aí, um aparente paradoxo e uma realidade fenomênica contraditória, o que nos motivou a nos debruçar sobre tais cursos, procurando explicar, a partir da investigação do ponto de vista do jovem que procura esses cursos e da construção identitária dessa parcela da juventude, a essência e os verdadeiros fatores que configuram esse quadro. Concluímos, pois, conforme mostramos nas linhas seguintes e contrariamente ao que a análise superficial ou meramente descritiva nos força a enxergar, que a alta procura está intimamente relacionada ao alto abandono.

Para chegar a essa conclusão, entrevistamos professores, egressos dos cursos e jovens que abandonaram (nesses casos, trata-se de um abandono do curso e não necessariamente da escola, pois verificamos que a imensa maioria desses jovens migrou para

---

62 O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos publicado pelo MEC (BRASIL, 2008), mecanismo de organização e orientação da oferta de cursos técnicos de nível médio no Brasil, engloba os cursos que foram submetidos à nossa análise em três eixos: “Controle e Processos Industriais”, “Infra-estrutura” e “Produção Industrial”. Os três eixos totalizam 50 cursos ofertados em todo o território nacional e são responsáveis por 25,7% das matrículas em toda a educação profissional técnica de nível médio no Brasil.

o ensino médio regular). Além disso, realizamos grupos focais com alunos de 1º e 4º anos. Os sujeitos da pesquisa totalizaram uma amostra de 81 participantes.

A coleta dos dados para interpretação da realidade investigada foi feita a partir do ponto de vista dos sujeitos que constroem o espaço escolar e o campo de atuação profissional específico: alunos, egressos e professores. Para tanto, iniciamos nosso contato com a empiria realizando uma prévia imersão na escola, ao longo de duas semanas, momento em que foram feitos registros de observação de campo. Já para a coleta dos dados propriamente dita, realizada logo após esse período inicial, utilizamos a metodologia de grupos focais com 35 alunos matriculados, divididos em seis grupos, três com alunos de primeiros anos e três com alunos de quartos anos. Além disso, fizemos entrevistas individuais com 18 alunos que abandonaram os cursos, 20 egressos e 8 professores, totalizando 81 sujeitos envolvidos na pesquisa. Em primeiro lugar, é necessário expor nossas conclusões sobre aquilo que diz respeito ao que tem levado esses jovens a procurar a escola, especificamente a educação profissional técnica de nível médio nos cursos da área de tecnologia. Evidenciamos, pois, três motivos principais que fazem com que os índices de procura nos cursos sejam bastante altos, se comparados com outros cursos da mesma modalidade ou com o ensino médio regular: a influência da família, a influência de discursos ideológicos como “mercado aquecido”, “falta de profissionais qualificados”, “garantia de altos salários” e a visão do jovem sobre tecnologia.

Por exemplo, quando questionados a respeito do que acham sobre o mercado de trabalho na área dos cursos que escolheram, houve praticamente consenso entre alunos do 1º ano em afirmar que há um grande número de vagas e que o mercado está em plena expansão, discurso reforçado pelo panorama de desenvolvimentismo que vive a economia brasileira atualmente.

*“Dizem que é uma das áreas mais concorridas, principalmente agora que tem muito terremoto essas coisas, eles pesquisam mais engenheiros, eles sempre estão querendo*

*renovar as estruturas nas cidades então é uma área bastante ampla.” (Grupo focal A)*

*“Pelo que meu pai me fala e me mostra, assim, tem bastante vaga.” (Grupo focal B)*

*“Ah, tá muito bom. Comparado aos outros acho que é a área mais ampla. Qualquer empresa que você vai, eles tão procurando alguém.” (Grupo focal D)*

A ênfase na “falta de mão de obra qualificada” e na “facilidade em encontrar emprego” também é uma constante no discurso dos professores. Isso fica evidente tanto em constatações dos jovens quanto em falas dos próprios docentes:

**Entrevistador:** *Como é o mercado de trabalho nessa área?*

**Professor:** *Tá bombando. Eletromecânica e eletrônica bomba! É extremamente emergente, né. Hoje o que mais se busca é mão de obra qualificada nesse mercado de eletromecânica e... construção civil também, que eu já fui professor aqui. Química. A Petrobrás tem inclusive, aí, nos próximos 20 anos vai precisar de quase 200 mil técnicos e engenheiros, né, na área de mecânica, eletromecânica, eletrônica, química, meio ambiente, construção civil. E ela vai ter que, pelo que a gente tem lido aí, importar essa mão de obra, né. Então, mercado de trabalho pra o que existe aqui dentro desse colégio... é realmente muito promissor.*

*(Entrevista com professor dos cursos de Edificações, Eletrônica e Eletromecânica, em disciplina básica)*

Além disso, constatamos que essa visão também é construída nas relações familiares, pois a família se apropria desses discursos e acaba por impulsionar o jovem a matricular-se nos cursos. O panorama de inserção no mundo do trabalho que verificamos dentre os egressos do curso desmistifica esse fetiche contido na visão dos jovens: dos vinte egressos entrevistados, apenas cinco atuam como técnicos; os outros quinze assumem ocupações como operários (soldador, operador de máquina, montador), aprendizes (de eletricista, de pedreiro e de mecâni-

ca), estagiários<sup>63</sup> ou até estão desempregados, como o que ocorre com três entrevistados. Ou seja, a ênfase no discurso do “mercado aquecido” e “falta de profissionais qualificados” apenas legitima a precarização do trabalho própria desse período de acumulação. De fato, faltam técnicos para o setor produtivo; porém, a inserção desses técnicos no mundo do trabalho se dá de modo a ocupar funções que não condizem com a formação que receberam.

Finalmente, passamos a comentar a respeito das possíveis causas para o abandono da escola. Identificamos diversos fatores relatados pelos alunos e dividimo-los em cinco grupos. Desenvolvemos mais detalhadamente aqui apenas o grupo majoritário, no qual se encaixam mais da metade das causas de abandono citadas e que corresponde àquelas questões que possuem como raiz central a relação com os próprios motivos que levam à alta procura. Nesse grupo, as principais questões apontadas foram: preferência pelo ensino médio regular; falta de gosto pelo curso; e dificuldade nas disciplinas.

Construímos a primeira categorização a partir de diversos argumentos. Por exemplo, há alunos que pretendem fazer vestibular e entrar o mais rápido possível na universidade. Para esses, os quatro anos do curso técnico seriam um empecilho. De qualquer forma, o que fica claro nos depoimentos dos alunos que afirmaram ter preferência pelo ensino médio regular é que não é, precisamente, a preferência por essa modalidade de ensino que os fez abandonar, mas, ao contrário, a não preferência pelo ensino técnico, que, quando estavam no Ensino Fundamental, constituía-se como uma grande expectativa para eles e, principalmente, para a família. Ao não encontrar atrativos no curso técnico – pelo contrário, ao sentir dificuldades de adaptação e perceber que os quatro anos de curso podem, talvez, trazer as mesmas implicações que um curso regular de três anos –, os alunos abandonam, em direção ao Ensino Médio Regular, a fim de concluir essa etapa da vida escolar em menos tem-

---

63 Há casos de jovens que concluem os cursos e, por razões de diminuição de custos, alegadas abertamente pelas empresas, continuam trabalhando como estagiários e já executando o serviço de técnicos.

po. E são exatamente esses condicionantes que levam os alunos a abandonar alegando as outras duas questões que ressaltamos nesse grupo: falta de gosto pelo curso ou dificuldade nas disciplinas. Em relação à falta de gosto, as falas abaixo, de um jovem que abandonou o curso e de um aluno do 1º ano que alegou já ter pensado várias vezes em abandonar, respectivamente, são elucidativas:

*Foi assim: é que na verdade o curso não era bem o que eu queria, sabe? Foi uma coisa mais precipitada assim. Entende? Eu não tinha me especializado muito no que eu queria fazer, num tinha estudado muito sobre o curso, então foi uma coisa que só aconteceu e quando eu vi, eu já tava fazendo o curso. Então, assim, foi meio que precipitado e quando eu vi num era realmente o que eu queria fazer. (Aluno que abandonou o curso de Eletromecânica no 1º ano, em 2010)*

*Agora que eu to começando a me interessar por essa área. Mas, na verdade, no começo, na hora que começaram a falar, assim, o que a gente ia fazer, eu já pensei “Nossa, onde é que eu fui me meter, né, um lugar, tipo, totalmente estranho?” (Grupo focal A)*

Ou seja, é a falta de clareza a respeito dos cursos o principal fator da maioria dos casos de abandono. Os outros grupos de causas do abandono, que apareceram em número menor de vezes, englobam fatores como as incompatibilidades entre os horários das aulas e o horário de trabalho ou entre o local da escola e o local de moradia; a transferência para outra escola técnica na qual procuravam vaga prioritariamente; e experiências com a escola caracterizadas como “fracasso escolar”, que compreende desde a dificuldade de aprender até a reprovação em determinada(s) disciplina(s).

Outra ordem de razões para o abandono do curso, e que se articula às demais, diz respeito a uma visão essencialmente positiva, idealista e fetichizada<sup>64</sup> sobre a tecnologia. Esse elemento sofre

---

64 O “fetiche da tecnologia” é identificado, em primeiro lugar, pela crença de que, no processo de concepção de novas tecnologias, há dois filtros ou telas sucessivas, que automaticamente eliminam as contribuições insatis-

influência direta das visões apresentadas pelos próprios professores – e, obviamente, expostas em sala de aula – e da vivência que esses alunos já adquiriram pela vida em sociedade ou no mundo do trabalho. Foram evidenciadas diversas dimensões dessa visão fetichizada da tecnologia e do quanto ela é responsável pela elevada procura e também pelo alto abandono dos cursos.

Constatamos que as visões de jovens e professores sobre a tecnologia, construídas no seio das relações sociais, são fatores determinantes para o desenvolvimento dos sentidos e significados desses jovens a respeito da área de atuação técnica que escolheram. Os consensos em relação ao alto número de vagas no mercado de trabalho e a suposição de garantia de um salário que garantiria uma vida sem dificuldades financeiras no trabalho nos levaram à conclusão que os elementos que explicam a alta procura nos cursos são exatamente as visões superficiais a respeito dessa área de atuação.

Ao se depararem com outra realidade e ao amadurecerem seus desejos e anseios em relação ao futuro profissional, os jovens acabam por se questionar a respeito do gosto pelo curso e abandonam a escola de ensino técnico. Ou seja, é a própria falta de clareza sobre o curso no momento da escolha, construída no âmbito de uma visão fetichizada a respeito da tecnologia e da profissão, que se coloca como fator determinante para o abandono, de modo que as causas do abandono são encontradas nos próprios motivos que configuram a alta procura pelos cursos.

---

fatórias que permitem que “sobrevivam” apenas as melhores: o primeiro filtro é técnico, em que a dedicação e o trabalho dos engenheiros e cientistas selecionam a melhor solução de cada problema; o segundo filtro é econômico e, segundo ele, os homens de negócio escolhem apenas as tecnologias mais viáveis economicamente. Segundo essa visão, a tecnologia evolui de acordo com uma espécie de “seleção natural”, de modo que o “progresso” tecnológico seria algo que traria apenas benefícios à espécie humana, não teria nenhum caráter político ou de classe e seria guiado apenas por considerações técnicas. (NOVAES, 2010).

## Considerações Finais

Ao início das pesquisas se supôs que os jovens que abandonam a escola, em grande medida o fazem por não considerá-la representativa, de tal modo que já não tivesse mais sentido ou significado para eles, ou que, ao menos, este sentido estivesse deslocado de uma esfera mais tradicional, em que “estar na escola” pudesse significar algo importante, seja pela aquisição de conhecimentos, seja por uma possível “promoção social”. O que se pode depreender, a partir das duas pesquisas realizadas, confirma em parte esta hipótese. Verifica-se mais o deslocamento do significado do que a perda de sentido da escola.

Busca-se a escola por vários motivos. No caso da escola de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na área de tecnologia, tenta-se encontrar uma formação de qualidade superior, ou mesmo, a profissionalização em áreas que representam em nossa sociedade certo *status*, ou a garantia de empregabilidade. Contudo, ao se freqüentar a escola as ilusões iniciais se dissolvem, problemas para acompanhar a realização do curso se evidenciam, a relação entre a escola e o jovem mantém-se distanciada e, assim, não se vê mais motivos para permanecer na escola.

Outra realidade foi enxergada na pesquisa com os colégios agrícolas que mostrou que, mesmo a escola não tendo a intencionalidade de criar uma significação positiva junto aos alunos, isso acontece devido ao grau de experiências positivas que esses jovens podem viver, enquanto estão matriculados numa instituição integral, interna, bem estruturada. Esse dado mais do que uma consideração de resposta à hipótese inicial, nos dá um indicativo político: especialmente na última década, com políticas públicas mais sérias para a educação profissional, foram “criadas” instituições que são capazes, ainda, de “ser”, de “representar” algo importante na vida dos sujeitos que nelas estudam. O problema está no fato de essas instituições, como os Colégios Agrícolas, serem exceções. Apesar disso, mesmo nessas escolas ainda carece de melhor compreensão

o sentido do que é “ser jovem”, e que, a partir de uma compreensão mais aprofundada, se possa tratar os jovens alunos como co-artífices do processo educativo e não somente como *alunos*, figuras passageiras na instituição.

Para finalizar, indicamos a urgência de que se re-signifique o espaço-tempo das escolas de ensino médio, favorecendo o sentido da escola como local privilegiado, ainda que não exclusivo, no qual a identidade juvenil se constrói. Para isso, entendemos como necessário que se insira nos cursos de formação de professores estudos sobre a juventude e suas relações com a escola, pois isso levaria à consolidação de relações menos estereotipadas ou preconceituosas; com a mesma finalidade, urge experiências curriculares que possibilitem uma experiência escolar plena de significação, que ultrapassem as organizações disciplinares formais e permitam, ao lado do aprendizado da ciência, da ética, da estética re-significados, a vivência de experiências próprias do universo juvenil, com suas múltiplas linguagens e formas de ver e viver o mundo.

Duas observações são ainda necessárias para finalizarmos nossas considerações finais. Em primeiro lugar, é necessário ter em mente que, ratificando nossa concepção a respeito das mediações existentes entre as relações sociais e os fenômenos escolares e considerando a cultura escolar e a própria organização da escola como processos fundamentais a serem considerados nas pesquisas sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional, não encontramos nenhum indício de que a dificuldade de conciliar trabalho e estudo seja a causa central do abandono escolar. Ou seja, ao contrário do que parece ao senso comum, mesmo com condições de se sustentar materialmente (a maioria dos jovens que entrevistamos não necessita trabalhar durante o curso para se manter financeiramente), há questões estruturais mediadas pela própria organização da escola que levam o jovem a abandonar.

Em segundo lugar, chamamos a atenção para a necessidade de se questionar que expansão do ensino técnico está em jogo no Brasil, quando, na verdade, o que é levado a cabo pelo poder público é uma expansão que não se propõe a alterar a essência

estrutural da educação técnica, mas, sob o discurso da “democratização”, simplesmente ampliar o acesso a esse nível de ensino em sintonia com as demandas do mercado e do desenvolvimento, sem uma problematização mais profunda acerca de questões que são centrais para o processo de educação formal, como, por exemplo, o currículo, as visões e os anseios dos alunos, a cultura escolar e a gestão da escola pública. Basta lembrar, por exemplo, que estamos falando de processos educativos regulamentados por um currículo que procura integrar educação propedêutica e ensino profissional e que não dá conta de apresentar a tecnologia em sua construção histórica mediada por relações sociais. A conjuntura econômica coloca a expansão na ordem do dia e os avanços nesse sentido são fundamentais. Porém, os níveis alarmantes de abandono se impõe como uma realidade que precisa ser transformadas para que a expansão da educação profissional ocorra com qualidade social.

## Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs.) *Retratos da Juventude Brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A “Juventude” é Apenas Uma Palavra. In: BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica, 2006*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>

inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Último acesso em 06/07/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). *Catálogo nacional de cursos técnicos, 2008*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27/04/2012. \_\_\_\_\_ . Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica, 2009*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Último acesso em 06/07/2011.

COSTA, M. da; KOSLINSKI, M. C. Entre o Mérito e a Sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006, p. 133-154.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como Sujeito Social. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, ANPED, n. 24, set-dez, 2003. P. 40-52.

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em 10/06/2011.

\_\_\_\_\_. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. In: *Salto Para o Futuro*. Brasília: MEC, Ano XIX, boletim 18 - Novembro/2009.

DUBET, François. Quando o Sociólogo Quer Saber o que é Ser Professor. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. In: *Espaço Aberto*, n. 5 e n. 6, 1997.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. [Tradução de Dagmar M. L. Zibas]. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 20)

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 20 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): síntese de indicadores 2009*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

NOVAES, Henrique Tahan. *O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

POCHMANN, Marcio. *Situação do Jovem no Mercado de Trabalho no Brasil: um balanço dos últimos 10 anos*. São Paulo, mimeo, 2007.

RIBEIRO, R.; NEDER, H. D. *Juventude(s): desocupação, pobreza e escolaridade*. Nova Economia, n. 19. 2009. P. 475-506.

SILVA, Mônica Ribeiro. *Currículo e Competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008. SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas Públicas do Ensino Médio: realidade e desafios. In: FERREIRA, C. A. (org.) *Juventude e Iniciação Científica: políticas públicas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas Reflexões e Muitas Indagações sobre as Relações entre Juventude e Escola no Brasil. In: Abramo, H. W.; Branco, P. P. M. (orgs.) *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

\_\_\_\_\_. (Des)encontros entre Jovens e a Escola. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.) *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

# **Permanecer ou Abandonar, eis a questão: um estudo sobre os motivadores da permanência e abandono escolar em escolas profissionais.**

Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho

Nilson Marcos Dias Garcia

## **Introdução**

Diante dos inúmeros desafios existentes para a melhoria da educação nacional, além da incontestável garantia da qualidade do ensino, destaca-se a necessidade de aprimoramento dos mecanismos da garantia da permanência dos alunos ao processo de educação escolar, em especial no Ensino Médio e Educação Profissional, fase e modalidade de ensino que apresentam índices alarmantes de jovens e adultos que não estão encontrando condições para frequentar e concluir seus estudos.

Sob o aspecto legal, a igualdade de condições de acesso e garantia de permanência na escola já foram asseguradas na Constituição de 1988 (art. 206) e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9394 de 1996. Entretanto, embora seja garantida legalmente a permanência escolar, dados estatísticos apontam que a taxa média de distorção idade-série no Ensino Médio no Brasil em 2011 era de 34,4% e apesar da ampliação nos índices de permanência e sucesso na Educação Básica registrada nos últimos anos, tais “índices ainda são extremamente ruins, particularmente para as pessoas pobres, onde cerca de 80% dos jovens entre 18 e 24 anos ainda não concluiu o ensino médio”. (BRASIL, 2011a, p.36).

Com relação ao Ensino Médio, do qual se tem mais estatísticas, os dados de Rendimento Escolar no país apontam que, em 2011, 13,1% dos estudantes desse nível de ensino não obtiveram êxito escolar e 9,5% daqueles da última etapa da Educação Básica deixaram de frequentar seus cursos. (BRASIL, 2011b).

Entretanto, essa situação não se restringe apenas ao Ensino Médio e também não é recente. No que diz respeito à Educação Profissional, de acordo com Moraes (2003), já em 1888, no início da Educação Profissional no Estado de São Paulo, o índice educacional de abandono escolar era de cerca de 50%. Atualmente, em Santa Catarina, mais especificamente em Joinville e Jaraguá do Sul, uma pesquisa<sup>65</sup> sobre abandono em cursos técnicos concomitantes e subsequentes na área da indústria apresentou um índice de abandono escolar similar, de cerca de 40% entre os anos de 2011 a 2013.

Esses índices demonstram que, embora a educação profissional tenha passado por diferentes políticas educacionais e tenha tido destaque em relação às políticas de expansão, o abandono escolar permanece com altos índices, em especial nos cursos da área da indústria.

De forma preocupante, entretanto, é possível constatar que essa não é uma realidade particular de Joinville e Jaraguá do Sul, pois de acordo com relatório de auditoria realizado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em 2011 “as taxas de conclusão em nível nacional se situam em 46,8% para o médio integrado, 37,5% para o Proeja, 25,4% para a Licenciatura, 27,5% para o Bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnólogo” (TCU, 2013, p. 11). Dados organizados por Silva, Pelissari e Steimbach (2012, p. 3), apontam que “há casos em que a taxa de abandono passa de 75%, número não raro quando se trata da modalidade PROEJA ou de qualquer modalidade ofertada no período noturno”.

Apesar da importância de serem conhecidos os motivadores desse significativo abandono na educação profissional, as investigações se deparam com uma grande dificuldade na obtenção de dados a ela relativos. A não sistematização dos números de abandono da educação profissional pelos órgãos pesquisadores (INEP, IBGE); a não obrigatoriedade de preenchimento desses dados pelas escolas profissionais e a ausência de um referencial teórico claro

---

65 Pesquisa realizada no âmbito do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (COELHO, 2014).

acerca desta temática, apesar de ser apontada como um problema nacional, que não se limita à educação profissional, presente também no Ensino Médio, tem dificultado a realização de pesquisas a respeito do abandono escolar na educação profissional (COELHO, 2014). Neste sentido, e buscando contribuir para melhor esclarecer as questões relativas à permanência e abandono escolar na educação Profissional, haja vista que essa exclusão escolar vai, de acordo com Brandão, Baeta e Rocha (1983), contra a garantia legal da permanência escolar, apresentam-se resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de identificar os elementos que motivaram alunos e ex-alunos de cursos de formação profissional de Joinville e Jaraguá do Sul, no Estado de Santa Catarina, a permanecerem nos seus respectivos cursos ou a abandoná-los, além de analisar o papel desempenhado pelas atuais políticas públicas de apoio à permanência escolar para os participantes dessa pesquisa.

## Abandono e Permanência Escolar

Enguita (1989) considera que a escola é, em geral, um instrumento utilizado para suprimir ou mitigar e desativar as grandes contradições e fontes potenciais de conflito da sociedade, cujos cenários fundamentais eram e são os campos da economia e da política pública.

Por outro lado, ela se constitui num subsistema social de grande importância, pois possui uma relativa autonomia e apresenta sua própria lógica. Neste sentido, ainda de acordo com esse autor, “não se deve, pois, pensar a escola como um mero instrumento passivo em mãos e a serviço do Estado, do capital ou de qualquer outro poder externo” (1989, p. 218).

Se assim fosse, como ela poderia ser considerada um dos locais privilegiados para o desenvolvimento da educação de uma sociedade emancipada e transformadora, que visa a diminuição da desigualdade social?

Entretanto, em se tratando da escola brasileira, a desigualdade é escancarada e exclui. Para Gadotti (2006),

O ensino brasileiro é, pela legislação, gratuito e obrigatório para o primeiro grau, isto é, para os oito anos iniciais<sup>66</sup> de escolarização. Entretanto, uma parcela reduzida da população tem uma escolarização de oito anos, pois já no primeiro ano a reprovação, associada à desistência, atinge mais de 50%. Mais grave, contudo, é que os docentes do ensino elementar, numa porcentagem de 60%, são “leigos”, não possuindo nenhuma formação pedagógica, com exceção de alguns Estados do Centro-Sul. Esses fatos educacionais (falta de acesso, reprovação e desistência) impossibilitam a formação de uma consciência de classe, o que favorece a marginalização da população no processo político. (p. 115)

Avelino da Rosa Oliveira (2004, p. 23), por sua vez, ao estudar a categoria exclusão nas obras de Marx, interpreta que “a exclusão está incluída na lógica do capital” e que “o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital”.

Além disso, ainda apoiando-se em Marx, Oliveira (2004, p. 144-145) entende que “as realidades cuja complexidade ontológica não podem ser inteiramente abrangidas pelo capital são excluídas” e que essas complexidades, logo após a exclusão, são “reduzidas a puras determinações quantitativo-econômicas” e “reincluídas no processo, porém já com outro status ontológico”.

Dubet (2003) destaca o fato de que ao ser atribuída a culpa da exclusão ora ao serviço público ora ao mercado/relações de produção, construiu-se, historicamente, uma visão de que a escola não tivesse em si a culpa da exclusão dos alunos, pois em geral ela sempre foi “igualitária” e “justa”, transformando a exclusão num fato social externo a mesma.

Nesse sentido, Arroyo (1992, p. 46) aponta que há uma “indústria da exclusão” na escola, tanto privada quanto pública, que

---

66 A partir de 2006, através da Lei 11.274/06, o Ensino Fundamental passou a ter duração de 09 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade.

fortalece a cultura gerada e mantida ao longo do século republicano, reforçando uma sociedade desigual e excludente. Essa cultura da exclusão, para ele, “não é deste ou daquele colégio, deste ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar”, mas faz parte da “lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas”.

A esse respeito, Dubet (2003, p. 44) ainda pondera que a visão republicana toma conta da escola século após século e, com isso, o efeito exclusão escolar tornou-se “normal”, algo natural da escola democrática de massa “que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos”. O mesmo autor aponta também que a escola cada vez integra mais e, conseqüentemente, exclui mais, funcionando “cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão”.

Kuenzer (2005, p. 15) denomina esse processo de “inclusão excludente”, ou seja, há uma relação contraditória entre capital e trabalho. Para a autora a inclusão excludente é a lógica das relações entre trabalho e educação do mercado flexível, em que “através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão incluyente existentes no mundo do trabalho”.

É naturalizada também a questão do abandono como culpa do indivíduo, do fracasso do aluno, seja pela sua condição socioeconômica, seja pela falta de acompanhamento familiar, desnutrição, desinteresse, necessidade de trabalhar. Essa culpa atribuída ao sujeito educando é observada nas teorias que explicam a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural.

Nesse mesmo sentido, Dubet (2003) também interpreta que os menos favorecidos socialmente são tratados como os “problematizados” para a escola. Para ele,

No vocabulário dos atores, o aluno proveniente da classe operária foi substituído pelo aluno difícil e com dificuldade, que é definido menos por sua situação de dominação do que por sua exclusão. Os professores mudaram o vocabulá-

rio: as crianças do povo para as quais a escola deveria assegurar a igualdade de oportunidades são substituídas pelos alunos das regiões “sensíveis”, que é importante integrar à sociedade. Lá onde se via um filho de operário, se vê um “caso social” (p. 37).

Essas questões reforçam a dificuldade que a escola possui em trabalhar com a heterogeneidade social e cultural, pois conforme apontado nos estudos quantitativos observados por Brandão, Baeta e Rocha (1983, p. 74), “a escola não sabe lidar com a heterogeneidade social. Depois de alguns anos elimina mais de  $\frac{3}{4}$  dos que nela ingressaram”. Rui Canário (2004, p. 50) defende que a problemática da exclusão para o campo educativo, de modo simétrico, é um fenômeno exterior à escola (exclusão social) e interior à mesma (exclusão escolar). Para ele, a exclusão não exprime um “agravamento dos problemas especificamente escolares, mas sim uma maior sensibilização por parte da instituição escolar a fenômenos de natureza social cuja origem se situa no mundo do trabalho”.

## O Direito à Educação e à Permanência Escolar

A Constituição brasileira considera a educação um direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988, art. 6º). Além disso, a partir da Emenda Constitucional nº59/2009 a Educação Básica foi considerada obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, sendo inclusive assegurada sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Nesse sentido, o acesso ao Ensino Médio, parte da Educação Básica, e à Educação Profissional ofertada na forma de ensino médio integrado e concomitante, são, portanto direitos de todos e dever do Estado. Além do direito à educação, a Constituição também garante a igualdade nas condições de acesso e permanência na escola, sem distinção de nível ou modalidade de ensino. (BRASIL, 1988, art. 206º).

Reforçando mais ainda essa condição e possibilitando uma cobrança do seu não cumprimento pela sociedade civil, a LDB 9394/1996, alterada em seu artigo 5º. pela Lei nº 12.796, sancionada em 4 de abril de 2013, passou a estabelecer que

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. (BRASIL, 2013a)

Da mesma forma, com relação à permanência do trabalhador estudante na escola, a LDB, ao se referir à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelece que seja viabilizado e estimulado pelo poder público o acesso e permanência deste educando através de ações integradas e complementares (BRASIL, 1996a).

Equivalente a esse direito e não definindo faixa etária para garantia do mesmo, por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº. 2, de 30 de janeiro de 2012, art. 3º) definem que “o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos”. Entretanto, apesar da afirmação enfática, a Resolução supracitada não faz, em seu texto, menção sobre as garantias ao acesso e à permanência escolar, ausência verificada também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012).

Essa garantia é explicitada no Estatuto da Juventude, aprovado em agosto de 2013 pela lei 12.852:

Art. 7º O jovem tem *direito à educação* de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada. [...]

Art. 9º O jovem tem *direito à educação profissional e tecnológica*, articulada com os diferentes níveis e modalidades de

educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente. [...]

Art. 13. As escolas e as universidades deverão formular e implantar medidas de democratização do acesso e *permanência*, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para os jovens estudantes. (BRASIL, 2013b). (grifos dos autores)

Entretanto, apesar do teor dos artigos que asseguram aos jovens<sup>67</sup> esses direitos, a esse respeito Ciavatta (2011) aponta que,

Há na história da educação do Brasil, um movimento reiterado de negar à grande massa da população as oportunidades educacionais para uma educação básica (fundamental e média) de qualidade. Cerca de 50% de trabalhadores não completaram oito anos de escolaridade, consequência das mediações históricas que contribuíram para essa grave situação em pleno século XXI (p. 167).

No mesmo sentido, Dore e Lüscher (2011), por sua vez, compreendem que o abandono escolar é contrário a essa garantia constitucional, pois, para elas,

O abandono escolar confronta-se com o preceito constitucional segundo o qual é direito da pessoa, além da oportunidade de acesso à escola, ter garantidas as condições de permanência, tendo em vista seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (p.779-780).

Para as autoras, atualmente as políticas de apoio à permanência escolar brasileira acabam por se consubstanciar nas de progressão automática e de assistência financeira:

Hoje, políticas governamentais de cunho educacional e/ou social, tais como a progressão automática entre as séries, que promove a redução da distorção entre idade e série, e o programa Bolsa Família, contribuem tanto para universalizar o acesso ao ensino fundamental como para conter a evasão estudantil. (2011, p.780)

---

67 A Lei 12.852/2013 considera jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. (BRASIL, 2013b, art. 1º, § 1º).

O Programa Bolsa Família tem como objetivo reduzir o nível de pobreza dos brasileiros em situação de vulnerabilidade social e melhorar o bem-estar desses sujeitos em relação ao consumo, nutrição, escolaridade e saúde. Entretanto, por vincular a percepção do recurso à permanência escolar dos dependentes em idade escolar, pode também ser entendido como de apoio à permanência escolar.

Além do Bolsa Família, outra política de apoio ao estudante foi regulamentada pelo Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil. Este Plano consiste de ações de assistência estudantil executadas por instituições federais de ensino superior, inclusive os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e tem como objetivos gerais - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010).

A questão da permanência escolar também foi objeto no Projeto de Lei do Plano de Educação 2011-2020, que apresenta como uma de suas metas

Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos por professor para 20 (vinte), com base no incremento de programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica. (BRASIL, 2011c, p. 39)

Além desses, o Termo de Acordo de Metas e Compromissos dos Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica, cuja meta para 2013 era de 70% de eficácia e para 2016, 80%, sendo a

eficácia calculada pela média aritmética entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas também reforça a necessidade da elevação da permanência escolar. (MEC/SETEC, 2010).

Por sua vez, o Relatório de auditoria realizado pelo Tribunal de Contas da União (2013) aponta a importância de ações e políticas de qualidade, indicando que,

[...] a evasão não deve ser combatida por meio da diminuição da qualidade do ensino ministrado nem por meio de políticas que, de forma artificial, façam com que os alunos, sem a devida qualificação, passem de ano ou não repitam mesmo sem ter nível para aceder a séries mais elevadas. (TCU, 2013, p. 11-12) Tal preocupação faz sentido em especial ao estudante trabalhador, conforme argumenta Bernardim (2013, p. 109), para quem “a falta de investimentos em políticas públicas voltadas à classe trabalhadora marca o atraso que o Brasil enfrenta no campo educacional, constituindo-se em uma das maiores dívidas do estado para com o povo brasileiro”.

Portanto a educação, entendida como um compromisso do Estado e direito de todos, necessita de políticas públicas que estabeleçam a necessidade de permanência dos alunos e ofereçam condições e estímulo para tal, além de articular o compromisso da permanência do educando na escola com a qualidade da educação, ou seja, políticas democráticas que considerem os sujeitos e a natureza da educação que estão recebendo.

## Caracterizando a pesquisa

A pesquisa, qualitativa de caráter exploratório, teve como objetivo compreender alguns dos fatores motivadores que fazem com que alunos de cursos técnicos concomitantes e subsequentes na área da indústria permaneçam frequentando ou abandonem esses cursos. Participaram da pesquisa estudantes e ex-estudantes de

instituições federais de educação profissional de Joinville e Jaraguá do Sul, em Santa Catarina.

Os dados que subsidiaram as análises foram obtidos pela aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas para os alunos permanentes e entrevista semi-estruturada e questionário eletrônico (enviado por e-mail) com perguntas abertas e fechadas para os estudantes que deixaram de frequentar os cursos.

O universo da pesquisa compreendeu os estudantes ingressantes nas instituições a partir do 2º semestre de 2011 até o final do 2º. Semestre de 2013, totalizando 1059 estudantes. Destes, 424 deixaram de frequentar o curso técnico, o que significou 40% de abandono escolar neste período.

Responderam o questionário para alunos permanentes 126 alunos de Joinville e 144 de Jaraguá do Sul, ou seja, 270 estudantes permanentes. Dos estudantes que deixaram de frequentar o curso, 13 responderam o questionário eletrônico e 12 foram entrevistados, totalizando assim 25 casos em que foi possível conversar sobre os possíveis motivadores do abandono dos cursos.

A análise das informações obtidas norteou-se em categorias que estabeleciam uma relação dialética entre elas e que levaram em conta fatores internos e externos à escola, fatores didáticos e pedagógicos, e as políticas públicas de apoio à permanência escolar. Entretanto, por terem sido mais sinalizadas pelos sujeitos que participaram da pesquisa, as análises serão mais focadas nas questões internas escolares.

## Compreendendo o abandono e a permanência escolar na Educação Profissional de Joinville e Jaraguá do Sul

A maioria dos participantes de Joinville são estudantes do turno noturno, pois o curso vespertino das áreas pesquisadas está em fase de extinção. Do turno vespertino participou apenas uma turma de cada área que ainda não estava extinta.

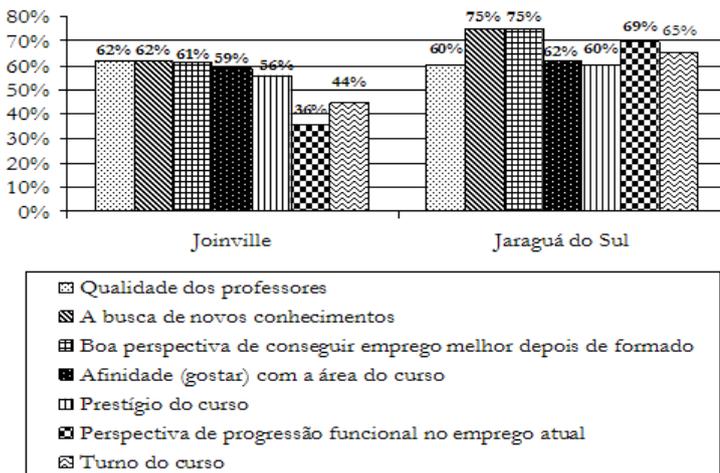
Em Jaraguá do Sul os participantes cursam o turno vespertino ou noturno, destacando que o horário de início das aulas do vespertino é às 14h30min em virtude de acordo com empresas da cidade para atender os trabalhadores do primeiro turno de trabalho.

O conjunto de estudantes que responderam e que permanecem nos cursos é compreendido por homens (88%) entre 18 a 39 anos (74%). Destes, 87% são trabalhadores que continuam estudando nestes cursos.

Assim como os permanentes, os estudantes que deixaram de frequentar os cursos técnicos são homens (91%), entre 18 a 39 anos (81%) e dos que participaram da pesquisa, 96% declararam que ainda continuam trabalhando.

De uma maneira geral, ao analisar as respostas dadas pelos participantes que permanecem estudando, observou-se que os fatores<sup>68</sup> indicados como preponderantes para essa permanência escolar dizem respeito às questões relacionadas ao trabalho e emprego e ao processo ensino-aprendizagem, como se observa no gráfico 1.

**Gráfico 1 – Motivadores Decisivos para Permanência nos Cursos Técnicos**

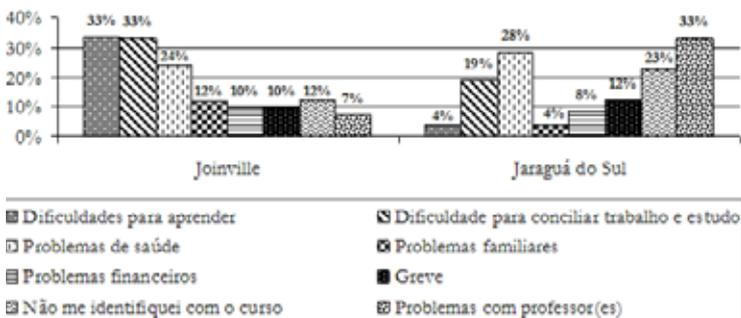


Fonte: (COELHO, 2014).

68 Destaca-se que esses são os principais fatores sinalizados pelos pesquisados. Para conhecer os demais fatores sinalizados sugere-se a leitura da dissertação na íntegra em COELHO, 2014.

Em relação aos fatores decisivos para o abandono escolar, os estudantes que deixaram de frequentar os cursos técnicos sinalizaram questões relacionadas à conciliação entre estudo e trabalho, às práticas docentes, às dificuldades de aprendizagem e a problemas de saúde como os principais motivadores por seu abandono, como se observa no gráfico 2.

**Gráfico 2 - Motivadores Decisivos para o Abandono dos Cursos Técnicos**



Fonte: (COELHO, 2014).

Tomando como referência os participantes de Joinville que deixaram de frequentar os cursos, observou-se que um dos fatores determinantes declarados foi a dificuldade para aprender, enquanto que os de Jaraguá do Sul indicaram problemas de relacionamento com professores, aspectos que se relacionam e que suscitam a necessidade de melhor investigar se essas dificuldades de aprendizagem são oriundas da Educação Básica ou decorrentes das dificuldades dos próprios docentes em ensinar.

Além desses aspectos, a pesquisa buscou identificar outros elementos, consubstanciados metodologicamente em quatro categorias: 1) Bem-vindo ao ensino gratuito e de qualidade; 2) Esse “mundo” é possível na Educação Profissional?; 3) A Práxis na Educação Profissional e Tecnológica e 4) Garantias do direito à Permanência.

## Bem-vindo ao ensino gratuito e de qualidade

Foi possível verificar através dessa categoria, que procurou identificar os elementos institucionais que interferem ou contribuem para a permanência ou abandono dos estudantes, que a visão meritocrática e de escola pública “forte” ressaltada pelos fatores institucionais/internos também se faz presente nas instituições e cursos pesquisados, fortalecidas entre servidores e estudantes.

Os dados indicaram que a grande maioria dos alunos abandona o curso no seu primeiro módulo e que dentre os principais motivos estão a dificuldade de conciliar trabalho, escola e família; a relação deles com seus professores, e os processos de ensino aprendizagem.

É conveniente esclarecer que em sua maioria, por serem bacharéis com formação essencialmente técnica, os docentes não possuem formação para a prática docente, fator que pode contribuir para que os alunos abandonem suas disciplinas e o curso. Ao mesmo tempo, é conhecida a ausência de políticas públicas e institucionais de formação inicial e continuada para que esses profissionais possam entender seu papel como trabalhadores “da” educação e sujeitos ativos do processo escolar que almeja uma educação emancipatória, integral e, principalmente, que assegure o direito à permanência escolar.

Ainda nessa categoria foi sinalizado que deve existir uma forte relação entre teoria e prática, pois o curso técnico, de acordo com as opiniões dos participantes, é para “saber fazer” apoiado na teoria. Diante disso, aponta-se a necessidade de incluir no cotidiano escolar o diálogo sobre a formação para o mundo do trabalho, tendo o trabalho como princípio educativo, em busca de uma formação mais ampla e que não fortaleça as divisões entre o trabalho intelectual do trabalho manual impostas pelo mercado.

Os dados também apontaram que boa parte dos estudantes que deixaram de frequentar os cursos técnicos declararam desconhecer que as instituições possuem uma coordenação de curso e

uma equipe de apoio psicológica, social e pedagógica, que poderiam, em princípio, ouvir os alunos e com eles discutir as questões anteriormente apontadas. Esse desconhecimento indica a necessidade de maiores ações de comunicação e envolvimento com os estudantes, em especial com os ingressantes. Esse “mundo” é possível na Educação Profissional?

Ao buscar compreender a realidade econômica, política, social e cultural dos estudantes, foram analisados fatores externos à escola que interferem na permanência ou favorecem o abandono dos estudantes e questionado se é possível uma educação profissional emancipatória que vença a dualidade estrutural historicamente construída e recorrente. É possível uma educação que aborde em suas concepções e ações, questões do mundo do trabalho? Enfim, é possível atender os diferentes sujeitos sociais que buscam a educação profissional, oferecendo-lhes condições de permanência em um curso de qualidade?

Nesse particular, destaca-se a importância de compreender quem são os estudantes da educação profissional para possibilitar uma escola que atenda suas necessidades e principalmente que esteja comprometida com a transformação das desigualdades evidenciadas nos relatos, como por exemplo, das mulheres estudantes trabalhadoras que apesar de terem iniciado sua vida produtiva jovens, antes dos 18 anos, encontram enraizadas na sociedade a visão ainda masculina de que o conhecimento de tecnologia é para os homens.

Por também serem trabalhadores, uma das principais dificuldades sinalizadas pelos participantes foi a de conciliar trabalho, família e estudo. Compreende-se que a escola tem o compromisso em promover o trabalho como princípio educativo, porém observa-se que a escola da classe trabalhadora tem dificuldade em honrar esse compromisso, pois não compreende a realidade e necessidades dos estudantes trabalhadores, fortalecendo assim a exclusão desses sujeitos e levando-os a abandonar sua escolarização.

Além disso, dada a heterogeneidade social, econômica, étnica e de perspectiva e visão de mundo dos alunos, é que se defende

a valorização do conhecimento do educando e a necessidade de sua participação nas discussões escolares, para que a educação ofertada seja significativa, atenda sua necessidade, e o estimule a permanecer estudando. A Práxis na Educação Profissional e Tecnológica

O aprender e o ensinar não se separam, é uma relação estabelecida e construída conjuntamente, em que a dificuldade de aprender envolve o empenho de buscar melhores formas de ensinar, a dificuldade de ensinar dificulta o aprender e a facilidade de ensinar possibilita o despertar para o aprendizado.

Nesse aspecto, foi possível identificar a contradição presente nas instituições pesquisadas, pois o fator ensino aprendizagem e a relação professor e aluno, ao mesmo tempo em que favorecem e levam ao abandono, fortalecem e estimulam a permanência.

Na relação entre o abandono e a permanência, o papel docente e sua relação com o estudante constituem-se numa relação dialética dialogada entre os atores da educação, buscando práticas que possam oportunizar uma diminuição das dificuldades (tais como ausência de didática, dificuldade de aprendizagem) e fortalecer ações que favorecem a permanência escolar (tais como qualidade docente).

Percebeu-se nesta pesquisa a importância do profissional da educação como estimulador da permanência escolar, e, neste sentido, aponta-se a necessidade de sua valorização e formação continuada. Volta-se, portanto, para a importância da formação docente numa visão de educação que considere o trabalho como princípio educativo, para que esses educadores possam contribuir para uma educação emancipadora dos estudantes trabalhadores.

Destaca-se também a necessidade de envolver o debate e a reflexão sobre permanência e abandono escolar no cotidiano escolar, em especial com os docentes, para que o abandono escolar não se naturalize e para que se entenda o quanto é importante para a permanência dos alunos a sua relação com os docentes e se propiciem ações que envolvam professores e alunos e que estimulem o compromisso da permanência nos cursos.

Acredita-se que, para atender às dificuldades/necessidades de aprendizagem, seja por tempo longe da escola, seja por ensino médio “fraco”, por dificuldades cognitivas ou de metodologia, entre outras, as práxis educativas precisam ser construídas com o estudante e não para o estudante. Neste caso, construída com o estudante trabalhador e não para o estudante trabalhador.

## Garantias do direito à Permanência

Educação, acesso e permanência escolar são direitos garantidos e assegurados na Constituição Federal e na LDB 9394/96. Porém, ao se deparar com um índice de abandono de 40% nos cursos pesquisados, percebe-se que esses direitos estão sendo negligenciados. Neste sentido, esta categoria observará às políticas e ações institucionais de apoio a permanência escolar.

As instituições pesquisadas possuem uma política de apoio à permanência escolar instituída pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil, porém a maioria dos estudantes a desconhece.

Chama a atenção que, em sua maioria, nem os alunos que dela se beneficiam através da Assistência estudantil<sup>69</sup> a compreendem como um programa de apoio à permanência escolar. Neste sentido, embora a política de assistência estudantil seja um avanço em relação às ações de apoio à permanência escolar, observa-se que a mesma é pouco conhecida e identificada para este fim.

Além da Assistência Estudantil, há atendimentos pontuais aos estudantes, como contato telefônico buscando entender os motivadores pelo abandono, não sendo, porém uma ação institucionalizada e nem cotidiana nos cursos pesquisados.

Ressalta e fortalece-se, assim, a importância do papel do docente e da equipe pedagógica para garantir a permanência escolar,

<sup>69</sup> A Assistência estudantil compreende auxílios ao estudante (moradia, alimentação, material didático-pedagógico, etc.) regido pelos princípios gerais do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) do Ministério da Educação.

pois dentre as ações positivas de apoio à permanência mais citadas pelos permanecentes destaca-se o incentivo por parte dos docentes e a preocupação da equipe pedagógica manifesta por telefonemas e conversas com os estudantes permanecentes e potenciais desistentes, como motivadores do seu continuar a frequentar os cursos. As falas e dados mostram a necessidade de verificar, institucionalmente, como as atuais políticas de permanência estão atendendo as necessidades desses trabalhadores estudantes e, principalmente, que ações podem ser realizadas para auxiliar a permanência escolar e diminuir o índice de abandono.

A educação, entendida como um compromisso do Estado e direito do estudante, carece de políticas públicas que, além de estabelecer a necessidade de permanência dos alunos na escola, ofereça condições e estímulo para tal, articulando-a com a qualidade da educação, ou seja, políticas democráticas e que considerem os sujeitos e a natureza da educação que estão recebendo.

## Permanência ou abandono, eis a questão...

Embora a história do abandono na educação profissional tenha se constituído juntamente com a própria história da educação profissional, são poucos os trabalhos e referenciais que as apresentem, o que pode confirmar um dos pressupostos da pesquisa de que o abandono escolar, apesar dos altos índices, é pouco discutido pelos sujeitos da educação, o que facilita a sua naturalização na educação profissional.

Ao procurar suprir parte dessa lacuna e identificar alguns dos principais fatores que contribuem para que os estudantes da educação profissional permaneçam ou abandonem os cursos que estão realizando, novas reflexões nos levaram a interrogar sobre quem recai a culpa do abandono da educação profissional e de quem é a glória pela permanência nos cursos técnicos. Entretanto, mais do que procurar identificar a culpa ou a glória, faz-se mister refletir sobre seus motivadores e assim estimular práticas que fortaleçam

a permanência escolar e diminuíam de maneira significativa os altos índices de abandono.

Além disso, como pondera Rui Canário (2004), diante dessas considerações, não há como apontar um único culpado pelo abandono escolar, pois a questão do abandono escolar não é prerrogativa única e exclusiva da escola, nem somente do indivíduo, em que as questões de exclusão e fracasso escolar envolvem questões sociais, econômicas e culturais externas e internas à instituição relacionadas entre si dialeticamente, sem sobreposição de importância de um fator sobre o outro, mas sim mutuamente relacionados.

Certamente essa investigação não respondeu a todas as questões de abandono escolar e permanência na educação profissional, principalmente por não ter envolvido os trabalhadores da educação profissional, para também entender como eles veem essa problemática e conhecer suas reflexões e ações a respeito dos esforços para estimular a permanência escolar.

Apesar disso e da possibilidade de que novas investigações possam contemplar esses e outros atores, espera-se que, além da construção teórica e embasamento acadêmico, que este trabalho contribua para o investimento institucional e que novas práticas institucionais que levem à diminuição dos elevados índices de abandono e ao fortalecimento da permanência nos cursos técnicos sejam estimuladas.

## Referências

ARROYO. Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n.53, jan/mar. 1992.

BERNARDIM. Marcio Luiz. *Juventude, escola e trabalho: sentidos atribuídos ao ensino médio por jovens da classe trabalhadora*. Tese de Doutorado: UFPR, 2013.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília/DF: 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Senado Federal, Brasília/DF: 1996.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: 2009. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm), acesso em 27 de maio de 2014.

BRASIL. *Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm), acesso em 07 de outubro de 2013.

BRASIL. *As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4*. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011a.

BRASIL. MEC. INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. 2011b. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 28 de junho de 2013.

BRASIL. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)*: projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no. 8035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011c. 106p.

BRASIL. *Resolução nº2, de 30 de Janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866), acesso em 26 de maio de 2014.

BRASIL. *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/>

arquivos/2014113112619550rceb006\_12-1.pdf, acesso em 26 de maio de 2014.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1), acesso em 26 de maio de 2014.

BRASIL. *Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm), acesso em 27 de maio de 2014.

BRASIL, MEC/SETEC. *Termo de acordo de metas e compromissos do Ministério da Educação e Institutos Federais*. Brasília: 2010.

BRASIL, Tribunal de Contas da União - TCU. *Relatório da Auditoria Operacional da Rede Federal de Educação Profissional*. Data da Sessão: 13/3/2013. Código eletrônico para localização na página do TCU na Internet: AC-0506-08/13-P.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. In: *Revista Perspectiva*, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. UFSC: Florianópolis, 2004. <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>, acesso em abril de 2014.

COELHO. Alexandra Joelma Dal Pizzol. Permanência e Abandono Escolar: um estudo sobre Instituições Federais de Joinville e Jaraguá do Sul. Dissertação de mestrado: UTFPR, 2014.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. In: *Cadernos de Pesquisa*. V.41 N.144 SET./DEZ. 2011.

DUBET, François. *A escola e a exclusão*. Trad. Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>, acesso em 20/11/2013.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 8ª ed. rev. ampl. São Paulo: Editora Ática, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: volume 2*. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho; co-ed., Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 2ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. 2005. disponível em [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2009/exclusao\\_includente\\_acacia\\_kuenzer.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf) , acesso em 19 de agosto de 2014.

MORAES, Carmem Sylvania Vidigal. *A Socialização da Força de Trabalho: introdução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. *Marx e a exclusão*. Pelotas: Selva, 2004.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. *Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio*. Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, nov. 2012.

# Ensino médio e educação profissional: quem são e que sentido dão à escola os alunos da oferta noturna

Márcio Luiz Bernardim

## Introdução

Neste texto apresentamos os resultados do *survey* realizado pelo Observatório do Ensino Médio - da UFPR, o qual se constituiu em uma das iniciativas no âmbito da pesquisa “Juventude, Escola e Trabalho”. O estudo contemplou 4.143 jovens que frequentam o ensino médio noturno da rede pública estadual localizada em Curitiba e Região Metropolitana.

Essa e outras iniciativas que desenvolvemos a partir do Grupo de Pesquisa, pautam-se pela tomada da juventude enquanto categoria que se expressa pela educação e pelo trabalho. Logo, se os jovens se debatem na realidade concreta da vida com as sensações positivas ou negativas que decorrem da satisfação das suas necessidades enquanto indivíduos autônomos ou sujeitos sociais, muito se deve aos conflitos que marcam a condição juvenil, relacionados à inserção e permanência nos espaços sociais entendidos como de trabalho e de educação.

No caso específico da juventude tradicionalmente classificada no período pós-adolescência e compreendida na faixa etária que vai dos 15 aos 17 anos, houve uma série de mudanças na legislação educacional, as quais repercutem outras alterações mais amplas na orientação da sociedade contemporânea.

O ensino médio tem se constituído, no Brasil, em campo de disputa entre ideologias e em etapa escolar suscetível à experimentação de políticas educacionais que tentam responder, muitas vezes atropeladamente, às demandas da sociedade civil, do sistema produtivo e dos educadores. Apesar disso, há anos que as matrículas

las giram em torno de 10 milhões, estando aquém do necessário para acolher minimamente os 34 milhões de brasileiros que estão na faixa etária entre os 15 e os 24 anos, ou os 51 milhões que estão na faixa entre os 15 e os 29 anos (IPEA, 2008), boa parte dos quais sem ter concluído o ensino médio ou sequer o ensino fundamental.

De acordo com Simões (2010), o estudo desse nível escolar pode ser tomado sob duas perspectivas: daqueles que estão na faixa entre 15 e 17 anos, época considerada regular; daqueles que, com idade de 18 anos ou mais, ainda não tiveram a chance de concluir a etapa final da educação básica. Em ambos os casos representam muita gente, sinalizando as dificuldades que o Brasil precisa enfrentar para inserir na escola a grande parcela da sua população que ainda não concluiu a educação básica.

A escola faz diferença na vida daqueles que a frequentam, dependendo do significado que tem para eles e das respostas que apresenta às suas necessidades, seus anseios e seus projetos de futuro. Logo, o projeto de escola que pretenda contribuir para as trajetórias sociais dos jovens precisa considerar as vivências, tanto do âmbito escolar constituído para o processo educativo, quanto da concretude e totalidade da vida que se realiza em espaços e tempos que extrapolam o espaço escolar.

Assim, enquanto as políticas educacionais não avançam no ritmo que precisamos e a escola de ensino médio não se materializa tal como as juventudes a vislumbram, é necessário conhecer os estudantes que, apesar das dificuldades, mantêm a expectativa de concluir a última etapa da educação básica, fazendo o esforço de estudar à noite, para poder trabalhar durante o dia.

Foi nesse contexto e a partir desses pressupostos, portanto, que realizamos a pesquisa empírica cujos dados passamos a apresentar, os quais julgamos importantes para a compreensão da realidade socioeconômica dos estudantes do ensino médio e dos sentidos que eles atribuem à última etapa da educação básica.

## Métodos e técnicas de pesquisa

No percurso de aproximação com a realidade do ensino médio para compreender as relações dos jovens com a escola, realizamos uma pesquisa exploratória<sup>70</sup> com estudantes da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana, que compreende 29 municípios e totaliza perto de 3,3 milhões de habitantes.

Para atender ao objetivo principal da pesquisa empírica, foi utilizado um *survey*, levantamento amostral de dados que tem utilidade “quando há poucos ou nenhum estudo anterior em que se possa buscar informações sobre a questão ou o problema” (COLLIS e HUSSEY, 2005, p. 24) e quando o objetivo principal é a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. (GIL, 1994, p. 45).

Antes da investigação propriamente dita, houve um intenso trabalho de planejamento e organização das visitas às escolas, tomando-se como ponto de partida os dados oficiais disponibilizados na página oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR.

Como o objetivo do nosso estudo era reunir um conjunto uniforme de dados que representasse a realidade dos estudantes de ensino médio na região delimitada, tomamos como critérios de seleção de estabelecimentos que: estivessem localizados em Curitiba ou Região Metropolitana; fossem públicos estaduais; ofertassem vagas noturnas; apresentassem o maior número de alunos; ofertassem simultaneamente ensino médio regular e alguma modalidade de educação profissional de nível médio.

---

70 Realizada pelo Observatório do Ensino Médio - da UFPR, a partir do Projeto de Pesquisa “Juventude, Escola e Trabalho: o que tem levado os jovens a abandonar ou a permanecer na escola? Possíveis respostas a partir dos sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio em uma capital da região sul do país”, foi aprovada no Edital 038/2010/CAPES/INEP – Observatório da Educação, e contou com a participação de aproximadamente vinte e cinco pesquisadores (professores da rede pública estadual, alunos da pós-graduação *stricto sensu* em Educação da UFPR e bolsistas de iniciação científica), sob a coordenação da Prof. Dra. Monica Ribeiro da Silva.

Definido o perfil do público a ser pesquisado, elaboramos o instrumento de pesquisa, que objetivou colher informações diretamente dos estudantes, em sala de aula, e contemplou três blocos de questões: o primeiro, de caracterização do público; o segundo, que investigava as relações do aluno com a escola (questões de múltipla escolha); o terceiro, com questões abertas, que permitiam ao aluno elencar os elementos que o atraem ou que o afastam da escola.

Do levantamento inicial feito a partir dos critérios estabelecidos, chegamos a um total de mais de trinta mil alunos matriculados. Para viabilizar o estudo sem comprometer a representatividade do universo eleito como *locus* de investigação, selecionamos uma amostra que, ao final, correspondeu a um total de 4.143 alunos de dezoito escolas, distribuídos conforme tabela a seguir:

**Tabela 1 - Distribuição dos alunos do ensino médio pesquisados, de acordo com o tipo de oferta**

Tipo de oferta	Amostra pré-selecionada	Amostra Pesquisada *	% de resposta
Ensino Médio Regular - EMR	2.327	1.178	50,6
Ensino Médio por Blocos – EMB**	1.690	627	37,1
Ensino Médio Integrado - EMI	675	339	50,2
Curso Técnico Subsequente	3.888	1.617	41,6
PROEJA	165	73	44,2
Formação de Docentes	789	309	39,2
TOTAL	9.534	4.143	43,5

NOTA: (\*) A amostra corresponde ao total de alunos encontrados na escola e que responderam ao questionário. (\*\*) EMB equivale a uma variação do EMR, cujo currículo está organizado em blocos de disciplinas/conteúdos ofertados por semestre-letivo.

Feitos os esclarecimentos sobre os critérios e contornos da pesquisa empírica realizada, passamos a apresentar os resultados

obtidos no estudo, aqui limitados à caracterização socioeconômica e ao apontamento das suas motivações para continuar estudando. Estudantes do ensino médio noturno: ambiente escolar e relações com a escola

Para facilitar a organização e apreensão dos resultados da pesquisa, apresentamos as informações e sua análise em dois blocos: no primeiro as percepções dos pesquisadores durante o processo de visita e coleta de dados; no segundo os resultados obtidos com a aplicação do questionário.

### **1. A escola na percepção dos pesquisadores**

As visitas aos estabelecimentos proporcionaram uma oportunidade valiosa de percepção dos elementos mais gerais sobre as condições de infraestrutura, as relações interpessoais, o processo decisório e a gestão, entre outros aspectos importantes para a compreensão da oferta de ensino médio noturno.

Constatamos que, em especial nos cursos de educação profissional, a primeira aula fica bastante prejudicada, tendo em vista a chegada dos estudantes mais tarde, em função do deslocamento do trabalho para a escola, da dependência do transporte público e do atraso no trânsito, principalmente em dias de chuva. Assim, em muitas escolas, além da aglomeração de alunos retardatários, que só podem entrar na escola no início da segunda aula, também encontramos alunos que reclamam de não poder se ausentar da escola antes do último horário, uma vez que os portões só são abertos ao término do turno.

O fechamento e abertura dos portões em horários fixos tem sido um procedimento padrão adotado pelas escolas, em especial aquelas localizadas em regiões mais vulneráveis à violência e ao tráfico e consumo de drogas. Durante uma das visitas, inclusive, percebemos a presença da Patrulha Escolar da Política Militar, acionada para averiguar a ocorrência de ameaças entre alunos no interior da escola.

Encontramos situações de professores que chegam “oficialmente” mais tarde na primeira aula, conforme revelaram os alunos de uma escola, que contornam a situação permanecendo em sala, estudando sozinhos até que o professor chegue e que “entendem” o seu atraso em função do deslocamento que faz de outro colégio, de modo que a perda do início das aulas, tanto por parte de professores quanto de alunos, já se incorporou ao cotidiano escolar.

Ouvimos testemunhos de pedagogos/diretores, afirmando que os alunos “dão mais trabalho” no início do ano, mas que com o passar do tempo vão se enquadrando nas normas, as relações melhoram e os problemas se reduzem. Tais explicações revelam o problema do abandono escolar, que é maior no primeiro ano e nos primeiros meses de cada ano, tendendo a se reduzir na medida em que a escola vai fazendo os “filtros” e concentrando a atenção nos estudantes mais “adaptados” à cultura institucional escolar.

Por outro lado, também ouvimos reclamação de alunos e da própria direção quanto ao trabalho dos/as pedagogos/as da escola. Em muitos casos esses são acusados por não se anteciparem aos focos de indisciplina (como a falta de um professor, por exemplo) ou por não terem habilidade para conduzir os problemas que surgem. Mas também há elogios dos alunos ao trabalho da equipe pedagógica, do pessoal de serviços e dos técnicos administrativos, demonstrando apreço ao trabalho bem realizado.

Muitos estabelecimentos apresentavam precária estrutura física, mas também encontramos escolas bem equipadas, tanto no que se refere ao prédio quanto em relação às instalações e cuidados com o ambiente físico (jardinagem, limpeza, espaços administrativos e pedagógicos adequados). Nesse sentido, chamou-nos a atenção o relato de uma diretora que afirma ter bom relacionamento com as instâncias superiores da SEED/PR, o que repercute nas condições de funcionamento da sua escola, com adequada equipe pedagógica (quantitativa e qualitativamente) e boa infraestrutura física, com estacionamento, sala de professores, salas exclusivas para a direção e para os pedagogos.

São situações como essas que levam os alunos a reconhecerem as condições da escola e “o excelente trabalho que o diretor faz”, esclarecendo que a escola é ótima, pois “não me lembro de ter visto uma escola tão organizada sendo ela pública”, como o fez o Aluno 41714102-01<sup>71</sup>.

Em uma escola a diretora se queixou da falta de qualificação e de comprometimento de alguns professores e de profissionais da equipe pedagógica. No caso dos professores, a queixa maior recai sobre aqueles da educação profissional, que são temporários e/ou que parecem “não demonstrar” compromisso com a escola e com o processo educativo.

De outro lado, se há uma preocupação com relação à qualificação dos professores, principalmente da educação profissional, também percebemos um desalento da direção, pedagogos e professores com relação aos alunos do ensino médio regular (mais jovens), deixando transparecer que, pelo comportamento e desinteresse, transformaram-se em um “fardo” para a escola.

As queixas da escola em relação aos professores e alunos, dos professores em relação aos alunos e dos alunos em relação aos professores e à escola, remetem àquele que parece ser o principal conflito no âmbito do ensino médio hoje: a falta de preparo da escola para lidar com a heterogeneidade do público que chega ao ensino médio na segunda década do século XXI.

Um exemplo dessa dificuldade é a popularização, em sala de aula, de recursos tecnológicos de comunicação, como celulares, *notebooks* e *MP3*, conforme verificamos em diversos estabelecimentos. Em alguns dos casos relatados, verificou-se que o uso de tais equipamentos passa a concorrer com a própria aula, apresentando-se como um grande desafio contemporâneo à escola de ensino médio.

A pesquisa empírica forneceu não só um rico conjunto de dados quantitativos obtidos com a aplicação dos questionários, mas também uma série de outras informações qualitativas. Esses aspec-

---

71 Código de identificação dos alunos, de modo a preservar a sua identidade e proporcionar a localização no banco de dados da pesquisa.

tos do cotidiano escolar nem sempre são captados com a aplicação de instrumentos convencionais de pesquisa e, todavia, constituem-se em importantes elementos da cultura escolar que moldam as relações nas escolas de ensino médio hoje.

## 2. Quem são os estudantes e o que dizem sobre a escola

Tendo em vista a quantidade de dados obtidos, privilegiamos neste texto aqueles mais adequados ao objetivo da coletânea sobre o ensino médio e a juventude.a) Distribuição etária

Considerando a totalidade dos alunos pesquisados, verificamos que eles estão distribuídos de forma mais ou menos homogênea nas três faixas etárias a seguir apresentadas:

**Tabela 2 - Distribuição dos alunos do EM noturno, por tipo de oferta e faixa etária – em % do total**

<b>Tipo de oferta</b>	<b>Até 17 anos</b>	<b>De 18 a 24 anos</b>	<b>25 anos acima</b>	<b>Total</b>
Ensino Médio Regular	67,4	31,5	1,1	100,0
Ensino Médio por Blocos	58,9	39,7	1,2	100,0
Ensino Médio Integrado	52,5	46,8	0,6	100,0
Curso Técnico Subsequente	1,5	39,4	59,0	100,0
PROEJA	0,0	28,3	71,6	100,0
Formação de Docentes	19,6	39,6	40,6	100,0
<b>TOTAL</b>	<b>35,0</b>	<b>37,6</b>	<b>27,3</b>	<b>100,0</b>

Quando consideramos os dados por tipo de oferta, porém, verificamos que os alunos mais jovens estão concentrados nas modalidades EMR, EMB e EMI, com praticamente 99% deles na faixa até 24 anos de idade.

Nas demais ofertas a realidade se inverte: no Subsequente e PROEJA os alunos estão nas faixas etárias superiores, com um perfil menos jovem no PROEJA do que no Subsequente. No curso de Formação de Docentes há perto de 20% de jovens em idade regular (até 17 anos), 40% de 18 a 24 anos e 40% de 25 anos acima.

Ainda que os alunos do PROEJA apresentem um perfil etário mais elevado, chama-nos a atenção o fato de os cursos Subsequente e de Formação de Docentes contribuírem também para um alargamento da faixa etária atendida hoje pelo ensino médio. Percebemos, assim, um híbrido etário, que põe em relação direta alunos jovens com professores mais jovens e menos jovens, mas também de alunos menos jovens com professores menos jovens e mais jovens, o que pode ser explicativo dos inúmeros conflitos escolares, que se expressam na falta de domínio dos aspectos cognitivos relacionados à área de atuação, mas também na falta de compreensão e manejo das técnicas adequadas para a operacionalização da ação educativa em um ambiente bastante diferente daquele em que se forjou a educação escolar ao longo do século XX.

De outro lado, esse híbrido etário cria na escola uma pluralidade propícia para a satisfação de outras necessidades dos estudantes, que não se limitam às aproximações etárias, mas que dependem também das interações entre alunos/professores que se identificam quanto às expectativas profissionais, grupos de pertença e projetos de futuro.

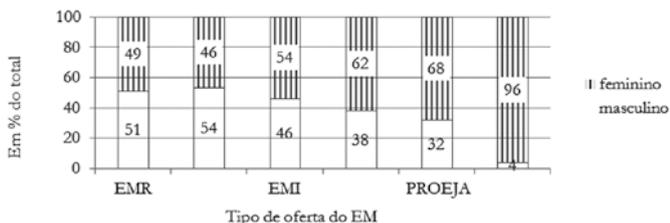
Nesse ambiente em que se espera da escola algo mais do que o simples conhecimento, ganham ainda mais importância o tratamento **dispensado** ao estudante pela escola e a seriedade do trabalho docente.

#### b) Configurações de gênero

A compreensão do ensino médio noturno também passa pela análise da distribuição das vagas por gênero e sua influência

na constituição do público de cada tipo de oferta, conforme mostra o gráfico a seguir:

**Gráfico 1 - Distribuição dos alunos do ensino médio por tipo de oferta e gênero – em % do total**



Considerando a totalidade dos alunos pesquisados, a relação entre o público masculino e feminino ficou na ordem de 42 contra 58%. Já na análise por tipo de oferta, verifica-se maioria feminina em todas as variações da educação profissional.

Partindo-se do princípio que os cursos de educação profissional apresentam maior apelo para a obtenção ou manutenção do emprego, explica-se porque são mais procurados pelas mulheres, tradicionalmente excluídas do mercado de trabalho. A lógica do mercado, captada pela sociedade, é que as mulheres ainda pouco escolarizadas só conseguem se inserir em condições menos precárias se melhorarem seu perfil educacional no ritmo que lhes permita competir com o público masculino, ainda que a maior escolarização entre elas, por si só, não seja suficiente para reduzir os índices de desemprego em patamares inferiores ao desemprego masculino, o que é, inclusive, um fenômeno verificado no mundo todo (DIEESE, 2002, *apud* REVISTA ÉPOCA, 2014; OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES, 2014).

Dessa relação entre escola e condição socioeconômica são significativas as manifestações de dois alunos quando questionados sobre o que mais gostam na escola: 1 – “[...] só estudo para ser alguém na vida e não sofrer como meus pais sofreram. E fazer o que minha mãe mais queria: estudar e se formar”. (Aluna 60106401-20,

do Curso de Formação de Docentes, com 19 anos); 2 – “Do curso que estou fazendo, das pessoas e o fato de saber que posso ter um salário bom com esse conhecimento”. (Aluno 40217201-03, do Curso Subsequente, 17 anos).

c) Relação entre gênero e idade

A análise isolada das características etárias e de gênero ajuda a compreender os perfis do público que tem ocorrido ao ensino médio, mas não permite captar com profundidade as relações que as eventuais combinações entre idade e gênero expressam. A sequência de tabelas e gráficos a seguir apresenta a distribuição etária combinada à configuração de gênero dos alunos do PROEJA, Subsequente e Form. de Docentes, uma vez que para os alunos do EMR, EMB e EMI a concentração é quase toda na faixa até 24 anos, conforme já ficou demonstrado na tabela 2 anteriormente apresentada.

**Tabela 3 – Distribuição das ofertas de educ. profissional por idade e gênero – em % do total da oferta**

Tipo de Oferta	Homens até 24	Homens 25 Acima	Mulheres até 24	Mulheres 25 Acima	Total
Subsequente	14	24	28	34	100
PROEJA	11	22	19	48	100
Form. de Docentes	3	1	57	39	100

No caso do Subsequente, as maiores parcelas do público são mulheres com mais de 24 anos (34%), seguida de mulheres com até 24 anos (28%); no caso do PROEJA, a maior parcela de alunos é de mulheres com mais de 24 anos (48% do total, ou praticamente a metade do público); no caso da Form. de Docentes, o público é basicamente feminino, sendo 57% de mulheres até 24 anos e 39% de mulheres acima de 24 anos.

Concluimos que a educação profissional, especialmente nos casos do Subsequente e PROEJA, está configurando na escola um perfil de aluno mais feminino e menos jovem, conforme a fala de

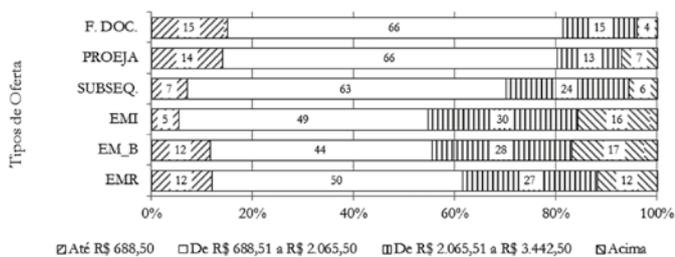
uma Aluna do Subsequente (40205301-01): “Gosto de estudar, estar com amigos, e como não tenho condições de uma faculdade [...] faço um curso técnico”.

#### d) Renda familiar

Dentre as características do público atualmente atendido pelo ensino médio noturno, que foram contempladas na pesquisa, a renda apresenta-se como uma categoria importante para a análise das relações entre a juventude e a escola e a juventude e o trabalho.

Os alunos mais jovens e sem experiência de emprego têm uma relação diferente com o fator renda, quando comparados com os alunos menos jovens e que já se inseriram no mercado de trabalho. Essa relação diferente pode interferir na informação fornecida, seja por não conhecê-la efetivamente, seja pela interpretação equivocada das variadas fontes de renda que a família pode ter. Feita essa ressalva, entendemos que os dados ajudam a situar o público em relação às condições socioeconômicas da família e suas influências sobre os tipos de oferta e cursos:

**Gráfico 2 – Distribuição dos alunos do ensino médio noturno por faixa de renda familiar – em % do total**



As rendas mais elevadas são dos alunos mais jovens (EMR, EMB e EMI), os quais possivelmente não dependem ou dependem menos do próprio trabalho para se manter. Inversamente, aqueles menos jovens e que já têm um histórico pessoal de inserção profissional (ou através do cônjuge), apresentam as menores rendas médias (Formação de Docentes, PROEJA e Subsequente).

Combinando-se as informações de que o público do Subsequente e do PROEJA é predominantemente feminino, menos jovem e tem renda menor, constata-se que o público desses dois cursos é o que mais se ressentir da falta de escolarização (no caso dos alunos do PROEJA) ou do não prosseguimento dos estudos em nível superior (no caso dos alunos do Subsequente), cabendo indagar se estão na escola efetivamente em busca de formação profissional e se associam essa formação a melhores condições de emprego e renda futura.

e) Análise da oferta dos cursos de educação profissional

A pesquisa também mostrou que os cursos se diferenciam de acordo com os tipos de oferta, estando entre os com maior número de alunos os a seguir apresentados:

**Tabela 4 – Cursos da educação profissional com maior número de matrículas**

Tipo de oferta	Cursos	% do total da oferta	% dos que frequentam o curso	
			Homens	Mulheres
EMI	Administração	78	44	56
	Logística	10	52	48
	Informática	7	48	52
	Outros	5	-	-
Subsequente	Administração	29	23	77
	Segurança do Trabalho	24	46	54
	Logística	10	65	35
	Outros	37	-	-
PROEJA	Administração	40	38	62
	Enfermagem	32	0	100
	Meio Ambiente	15	45	55
	Outros	13	-	-

Enquanto nos casos do Subsequente e do PROEJA há uma distribuição mais equilibrada de oferta entre cursos distintos, no EMI há uma profusão de matrículas e de egressos de uma matriz

curricular técnica de Administração, o que pode estar representando, por um lado, uma resposta da escola às demandas do mercado de trabalho, ou, por outro, a oferta de um curso com menor custo de manutenção.

Os dados também mostram que as mulheres continuam predominando na busca de formação na área de serviços administrativos e de saúde, e começam a se inserir, no que se refere à educação profissional, em áreas tradicionalmente ocupadas por homens, como é o caso da Segurança do Trabalho.

#### f) Motivações para frequentar a escola

Com esta questão objetivamos captar os fatores que mais contribuem: para a realização da última etapa da educação básica, no caso dos jovens em idade regular (15 a 17 anos); para a busca da formação técnica, no caso dos alunos matriculados no Subsequente; ou para o retorno à escola, no caso dos jovens e adultos que por algum motivo haviam abandonado a educação escolar na idade regular.

Para analisar as aproximações e distanciamentos das motivações apontadas pelos alunos, segmentamo-las por categorias de respostas e tipos de oferta, a saber:

- o fator “a família obriga”, embora não desprezível se considerarmos o tamanho da amostra, é estatisticamente pouco significativo, ganhando mais sentido para alunos mais jovens, que estão no EMR, EMB e no EMI;

- o fator “gosta de estudar” foi citado por alunos de todas as ofertas indistintamente, sendo mais significativo para alunos menos jovens (do Subsequente, do PROEJA e da Form. de Docentes);

- o fator “para não ficar em casa” foi lembrado também pelos alunos mais jovens, principalmente do EMR, EMB e EMI;

- o fator “conseguir emprego” é bastante significativo para todas as ofertas, sendo menos lembrado pelos alunos do PROEJA;

- o fator “formação profissional” foi o mais lembrado por todos, com destaque ainda maior para os que têm como escopo a diplomação técnica (EMI, Subsequente, PROEJA e Form. de Docentes);

- o fator “estar com amigos” também foi bastante lembrado por alunos mais jovens (do EMR, do EMB e do EMI);

- o fator “preparação para o vestibular” foi amplamente lembrado por todos, com uma incidência menor entre os alunos do Subsequente;

- o fator “conseguir estágio” foi pouco lembrado, com uma incidência maior entre os alunos da Form. de Docentes.

Em resumo, podemos dizer que os alunos do EMI apresentam como principais razões para frequentar a escola: a formação profissional, a continuidade dos estudos no ensino superior, a convivência com amigos e a obtenção de um emprego. Para os alunos do Subsequente, as principais motivações são: a formação profissional, o fato de gostar de estudar, a continuidade dos estudos e conseguir emprego; se segmentarmos esses alunos por idade, o grupo até 24 anos oferece um aumento nos fatores continuidade dos estudos, convivência com amigos e para não ficar em casa. Para os alunos do PROEJA, as principais motivações são: a formação profissional, a continuidade dos estudos, gostar de estudar e conseguir um emprego; segmentando-os por idade, o grupo até 24 anos apresenta maior interesse de fazer vestibular (95% contra 60% daqueles acima dessa faixa) e tem menos gosto pelo estudo (só 16% contra 40%).

#### g) Motivações para não desistir da escola

Diferentemente das respostas sobre as motivações para a vinda, as respostas a respeito das motivações para a não desistência da escola ajudam a explicar/reforçar o interesse inicial e a desvelar os motivos da permanência, ainda que os objetivos que determinaram a vinda não estejam sendo plenamente satisfeitos. Pode haver, por exemplo, situações de alunos que vêm para a escola para obter formação profissional e, mesmo sentindo que essa expectativa não será suprida ao final do curso, ainda assim não desistem de estudar, movidos por outros fatores acionados nesse percurso escolar, como a convivência com os colegas e professores.

A “conclusão dos estudos” está para a não desistência da escola assim como a “formação profissional” está para a motivação de frequentá-la. A menor incidência do fator “concluir estudos” entre

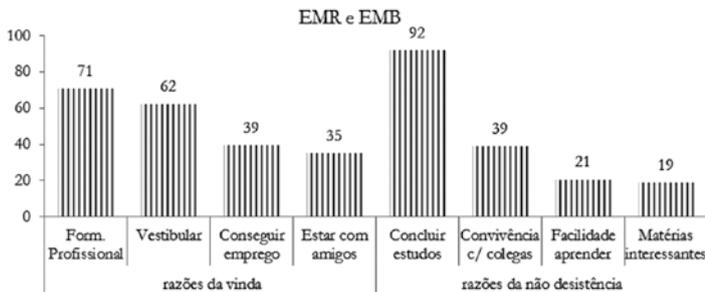
os alunos do Subsequente é coerente com a menor incidência do fator “para fazer vestibular” na questão sobre a motivação para vir à escola e, ainda, com a resposta de que as “matérias são interessantes” por parte desses alunos, que encontram a satisfação no curso em si e não necessariamente em projetos de futuro.

Todos valorizam a convivência com colegas como fator importante para não desistir da escola, mas esse fator é potencializado no caso dos alunos mais jovens (do EMR, EMB e EMI). De outro lado, os alunos menos jovens, concentrados no Subsequente, PROEJA e Formação de Docentes, valorizam mais do que seus colegas mais jovens a convivência com os professores.

A “facilidade de aprender”, que é lembrada por aproximadamente 20% dos alunos como fator que inibe a desistência, apresenta um índice bem menor para os alunos do PROEJA, o que indica que mesmo não tendo facilidade para aprender, o que os mantém na escola é a necessidade de concluir os estudos, a convivência com os professores e o acesso ao conhecimento.

Na sequência, apresentamos uma série de gráficos fazendo o cotejamento entre as quatro principais motivações apresentadas pelos alunos tanto para vir quanto para não desistir da escola. Como entre alunos do EMR e do EMI verificou-se o mesmo padrão de respostas, foram considerados conjuntamente:

**Gráfico 3 – EMR e EM\_B: razões para vir e para não desistir da escola – em % do total e possibilidade de múltiplas respostas**



Tomando como ponto de partida os dados do EMR e do EMB e considerando-os, para efeito de análise, como padrão do ensino médio noturno no Brasil, percebemos que continuam sendo predominantes as associações desse nível escolar com a formação para o trabalho, e a consequente obtenção de um emprego, além da preparação para o vestibular. Mas a pesquisa também aponta como importante a busca do ensino médio como oportunidade de convivência com amigos. Considerando-se que essa convivência pode se dar em outros espaços que não o estritamente escolar, concluímos que a escola funciona como mediadora na satisfação da necessidade de sociabilidade dos jovens.

Quanto às razões mais expressivas para não desistir da escola, desponta a necessidade de concluir os estudos, correspondendo às motivações iniciais de busca de formação profissional, obtenção de emprego e preparação para o vestibular. A resposta que dá destaque à convivência com os colegas legitima a motivação inicial para vir à escola, enquanto as respostas “facilidade de aprender” e “matérias interessantes” surgem como fatores coadjuvantes para a não desistência dos estudos.

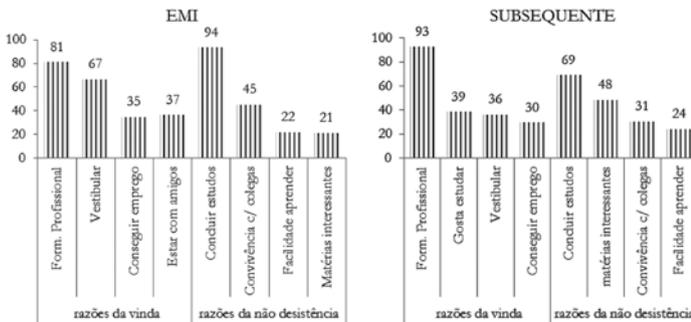
Podemos especular que se não fossem a determinação para concluir os estudos (muito provavelmente pelas sutilezas da imposição social e da família) e a necessidade/oportunidade de convivência com os colegas, a escola estaria destituída de maior sentido para esse público mais jovem, o que poderia acarretar índices de evasão ainda maiores, conforme atestam muitos estudos. De acordo com Sousa e outras,

é válido dizer que a evasão está relacionada não apenas à escola, mas também à família, às políticas de governo e ao próprio aluno. Todo esse contexto faz com que o estudante do Ensino Médio deixe de acreditar que a escola contribuirá para um futuro melhor, já que a educação que recebe é precária em relação ao conteúdo, à formação de valores e ao preparo para o mundo do trabalho. (2011, p. 26)

Ao analisarmos os dados do EMI, conforme gráfico 4 a seguir, concluímos que o padrão de respostas é basicamente o mesmo do

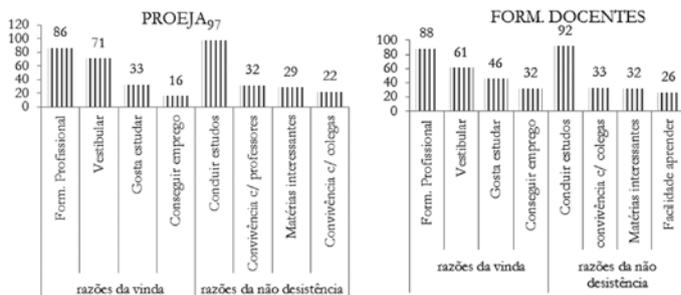
EMR e do EMB, com pequenas variações nos percentuais de resposta que enfatizam a formação profissional e a preparação para o vestibular como fatores de motivação para vir à escola e a convivência com os colegas como fator impeditivo da desistência. É possível que tais variações se deem mais pelo fato de os alunos do EMI já estarem influenciados pelo curso do que propriamente em função das motivações genuínas pré-existentes ao ensino médio.

**Gráfico 4 – EMI e Subsequente: razões para vir e para não desistir da escola – em % do total e possibilidade de múltiplas respostas**



Já no caso do Subsequente, percebemos uma mudança no padrão de respostas, perdendo importância entre as motivações para vir à escola o fator “estar com amigos”, que é substituído pelo fator “gostar de estudar”. Entre as motivações para não desistir da escola, a “conclusão dos estudos” já não é tão importante, pela própria característica do Subsequente, havendo uma inversão no grau de importância dos demais fatores, enfatizando-se as “matérias interessantes” e minimizando-se o poder motivacional da “convivência com os colegas”.

**Gráfico 5 – PROEJA e Formação de Docentes: razões para vir e para não desistir da escola – em % do total e possibilidade de múltiplas respostas**



No caso do PROEJA o padrão de respostas se assemelha ao Subsequente, quando dá ênfase ao fator “gostar de estudar”, mas se diferencia quando deixa de considerar “estar com os colegas” como fator importante. Quanto às razões para não desistir da escola a ênfase recai no desejo de concluir os estudos, aparecendo como importante, ainda, o fator “convivência com os professores”, não lembrado de forma tão expressiva pelas demais ofertas. A “facilidade de aprender” não aparece entre razões importantes para continuar estudando, o que se compreende pelas características desse público, menos jovem e há mais tempo fora da escola.

Por fim, os alunos da Formação de Docentes repetem o padrão dos alunos do PROEJA, apenas substituindo a “convivência com professores” pelo fator “facilidade de aprender” como razão para não desistir da escola.

## Conclusões

A coleta, compilação e análise dos dados obtidos junto aos alunos e das percepções decorrentes das visitas às escolas contribuíram para a compreensão dessa etapa educacional e dos elementos

que a configuram com uma nova significação no contexto da educação escolar, o que implica na retomada do ensino médio pelo que ele é na realidade concreta contemporânea e não pelo que ele foi um dia, ou que se pretendia que fosse.

As políticas educacionais voltadas ao ensino médio, que se materializam nos programas que visam a induzir a ampliação das matrículas, têm se refletido na alteração do padrão etário do seu público, tornando-o bastante diversificado.

Se para o ensino médio regular esse padrão mantém-se próximo daquela que é considerada a idade regular dessa etapa (15 aos 17 anos), no caso da educação profissional verifica-se grande heterogeneidade. Essa distribuição configura um novo perfil etário na escola de ensino médio, elevando a média de idade dos alunos, mas mantendo, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, a convivência entre alunos/turmas de variadas combinações de idade, gênero, experiência profissional e renda.

Além de os cursos Subsequentes, PROEJA e Formação de Docentes abrigarem alunos com um perfil etário mais ampliado, também são os que atraem maior contingente feminino. Assim, uma característica desses cursos é a de contarem com um público menos jovem, mais feminino e mais pobre.

Com relação à educação profissional, permanece a concentração da oferta em poucos cursos com muitos alunos e muitos cursos com poucos alunos. Parece haver um nó a ser desfeito e que se relaciona com a qualidade da oferta e contenção da evasão e que passa pelo planejamento e gestão do custo de implantação e da matriz curricular, que nem sempre consideram os reflexos do *déficit* escolar dos públicos distintos que chegam para o mesmo curso.

O conjunto de dados nos permite concluir que os alunos mais jovens, independentemente do tipo de oferta cursada, não se sentem muito motivados para vir à escola, apresentando como justificativa a falta de tempo para convivência e para as atividades esportivas, além de uma crítica contundente à falta de interesse e/ou qualificação do corpo docente. Se continuam vindo à escola, isso ocorre porque assimilaram o discurso da sociedade de que o ensino médio é um requisito para ingressar no mercado de trabalho e/ou

uma exigência para dar continuidade aos estudos. Embora a formação e a conclusão dos estudos sejam os principais motivos para vir para a escola, o fator que ganha destaque, depois de matriculados, é a “convivência”, considerada “indispensável” pelos alunos mais jovens, e “importante” pelos demais.

Assim, do modo como se situa no cenário da educação escolar atual, que responde improvisadamente à indução das políticas públicas e às demandas sociais, parece que a escola de ensino médio incorpora as demandas de dois públicos: i) os mais jovens, tanto do regular quanto da educação profissional, que não encontram na escola um sentido próprio a não ser pelo seu caráter transitório, que se consuma na certificação e/ou na habilitação para a continuidade dos estudos; ii) os menos jovens e mais pobres, que encontram na escola, possivelmente, a única oportunidade pública/gratuita de continuar aprendendo (caso do Subsequente) e/ou de obter ascensão socioeconômica.

Por fim, podemos dizer que os alunos mais jovens e menos pobres optam pelo percurso tradicional do ensino médio propedêutico, tido como carreira ideal para quem tem interesse de continuar os estudos em nível universitário. Os demais optam pela educação profissional, tanto os mais jovens quanto os menos jovens, que combinam situação econômica menos privilegiada, comprometimento de renda com a família e sensação de incapacidade para a continuidade dos estudos em nível superior. Nesse grupo também há uma segmentação: os mais jovens estão no EMI ou na Formação de Docentes (mulheres), os menos jovens estão no PROEJA e os da faixa etária intermediária estão no Subsequente.

Os dados apresentados e analisados neste texto fazem parte de uma pesquisa mais ampla, que vai sendo socializada com a publicação de um conjunto de textos que se complementam.

Agradecemos à CAPES, pelo fomento à pesquisa, aos estudantes e às equipes administrativo-pedagógicas das escolas, que compreenderam a importância de participar do estudo e de fornecer os dados necessários à compreensão das relações dos jovens com a última etapa da educação básica.

## Referências

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. Pesquisa em administração: Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

GIL, Antônio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Juventude - “Olha, eu estou aqui e quero participar!”. In: Desafios do Desenvolvimento, 2008, Ano 5, n. 42. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2230:catid=28&Itemid=23](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2230:catid=28&Itemid=23). Acesso em: 29 set. 2013.

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES. Desemprego nos países da UE-27. Disponível em: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=79>. Acesso em: 13 abr. 2014.

REVISTA ÉPOCA. Apesar de escolaridade maior, desemprego entre mulheres é mais alto. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR56017-6012,00.html>. Acesso em: 13 abr. 2014.

SOUSA, Antônia A. et al. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? Vértices, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20110002/641>. Acesso em: 28 mar. 2016 .

SIMÕES, Carlos A. Políticas públicas do ensino médio: realidade e desafios. In: FERREIRA, Cristina A. et. al. (orgs.). Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

# A escola como razão de permanência: a especificidade do Curso Técnico em Agropecuária Integrado dos Colégios Agrícolas Paranaenses

Allan Andrei Steimbach

## Introdução

Ao momento da pesquisa junto ao curso Técnico em Agropecuária Integrado dos Colégios Agrícolas paranaenses, a intencionalidade era a de perceber razões tanto de abandono como de permanência neste curso. Contudo, o que se expõe neste capítulo são apenas as razões que levam o aluno a permanecer naquele curso e naquela escola. Não se quer, entretanto, apagar o fato da ocorrência do abandono escolar, mas privilegiar dados que são muito peculiares a tal realidade e que revelam um constructo diferenciado: a alta permanência num curso de nível médio.

Tal fato já havia sido percebido durante as primeiras aproximações ao objeto da investigação quando foram realizadas pesquisas exploratórias. Nestas, percebeu-se que:

- No Paraná, assim como no Brasil, a permanência do jovem ao longo do Ensino Médio era em torno de 65%;
- Em alguns cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, esta situação se apresentou ainda mais aguda, como os cursos Técnicos em Administração e Secretariado Integrados, com permanência inferior a 50%; mas,
- havia uma exceção: o Curso Técnico em Agropecuária Integrado, em que a permanência média era de 75%, com algumas instituições com mais de 90%.<sup>72</sup>

---

72 Para se chegar a esses números foram usados como bancos de dados: as Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2007 e 2009 – INEP. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>, acessado em 22/10/2010) e a plataforma “Consulta Escolas” da Secretaria

A partir deste contexto o problema de pesquisa emergiu querendo encontrar respostas que dessem conta de entender as razões para permanecer ou para abandonar na realidade do Curso Técnico em Agropecuária Inegradado. Para tal, estabeleceu-se pesquisa de campo na qual o recorte empírico do campo de pesquisa delimitou a obtenção de dados em dois colégios agrícolas: um com a menor permanência entre as instituições pesquisadas e outro com a maior permanência<sup>73</sup>. No “Colégio Alfa” foram entrevistados 10 alunos concluintes do Curso Técnico em Agropecuária (o que representa 27% do total de alunos concluintes), 4 alunos que não permaneceram no curso e na escola; e 4 profissionais (professores e equipe técnico-pedagógica) (o que representa quase 5% do total de profissionais). No “Colégio Gama” foram entrevistados 6 alunos concluintes do Curso Técnico em Agropecuária (o que representa 17% do total de alunos concluintes); e 4 profissionais (professores e equipe técnico-pedagógica) (o que representa quase 5% do total de profissionais)<sup>74</sup>.

Num primeiro momento da pesquisa de campo, foram realizadas observações sistemáticas das duas instituições agrícolas que servem de campo empírico da investigação. A ideia dessa observação era a de perceber aspectos do cotidiano e da convivência dos alunos na escola. Com intuito de melhor especificação do campo de pesquisa, foram analisados documentos da escola, tais como: Projeto Político Pedagógico; Plataforma de turma; Regulamentos internos, etc.

Com vistas a esgotar elementos que, possivelmente, não ficassem evidenciados nos dois primeiros momentos da pesquisa,

---

de Estado da Educação do Paraná (Disponível em <http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp>, acessado em 20/10/2010). Como metodologia para apreciar os dados e concluir a taxa de permanência, comparou-se a matrícula da série concluinte no ano de 2009, por exemplo, com a da turma de série inicial de 2007.

73 Para exposição, o primeiro colégio, situado na microrregião de Ponta Grossa foi chamado de “Alfa” e o segundo, localizado na microrregião de Cornélio Procopio foi nominado “Gama”.

74 Por critério de pesquisa, não foram entrevistados os sujeitos que abandonaram no Colégio Gama, pelo fato de ser o colégio que, no período de coleta de dados obteve altíssima permanência.

num terceiro momento, aos alunos concluintes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado que foram entrevistados, foi encaminhada a produção de um texto e, também, foi aplicado questionário aos alunos concluintes do Curso Técnico em Agropecuária.

Por fim, foram realizadas entrevistas com alunos concluintes e não concluintes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, bem como com docentes e membros das equipes técnico-pedagógicas das instituições analisadas. O objetivo dessa entrevista era o de, a partir de roteiros semiestruturados, criar uma espécie de diálogo gravado em que se buscassem elementos de evidências que respondessem, ou tentassem responder as questões centrais suscitadas nesta pesquisa.

Ao tentar se chegar às razões da permanência dos alunos na escola, não foram delimitados, na verdade, questionamentos diretos na pesquisa de campo que buscassem tal resposta. O exercício foi o de perceber, em outros elementos pesquisados, razões ou indícios de razões para que os alunos permaneçam em maior quantidade nos colégios agrícolas do que em outras realidades escolares.

## Motivo para ir, razão para ficar

Primeiramente, há que se referenciar o fato de que os sujeitos possuem razões claras para ir para aquelas escolas. Hoje, sabe-se que, para muitos, já se perderam as motivações para ir até a escola, especialmente a de nível médio, período em que, talvez, fosse mais interessante estar em outras atividades. Contudo, a busca da profissionalização de uma formação em uma escola que supostamente possui uma qualidade superior, leva os sujeitos aos Colégios Agrícolas com objetivos mais ou menos claros.

Do total de entrevistados, os motivos levantados por terem vindo ao colégio e feito este curso são: 71% pela área profissional em questão, pela busca pela profissionalização; 28% apontaram pela influência de amigos e parentes que estudam ou estudaram no colégio e no curso; 21% apontam que o colégio seria uma referência

de qualidade; 7% apontam a proximidade de casa; 7% apontam que os pais preferem ter os filhos num colégio interno; 7% foram ao colégio por meio de projeto com o consulado paraguaio no Brasil; e 3% apontam a gratuidade do ensino como sendo o motivo<sup>75</sup>.

Os motivos mais frequentes podem ser observados em algumas falas:

*Primeiro que eu tive parentes meus que estudaram aqui e que me falaram que a qualidade do ensino aqui era bom. Aí eu vi que ia me dar bem aqui. Estar no ramo que está aí, na moda, que é o ramo da agricultura e da pecuária, que nunca vai cair mesmo, que tudo depende da agricultura e da pecuária. Então foi por isso. (Entrevistado 10 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).*

*Por causa da profissão que o curso dá. É melhor você ter uma profissão a mais do que você estudar numa escola comum que não vai dar uma profissão. (Entrevistado 17 – Aluno concluinte do Colégio Gama)*

Levando-se em consideração somente os alunos concluintes do Colégio Alfa, 40% pela área profissional em questão, busca pela profissionalização; 30% apontam a proximidade de casa; 20% apontaram pela influência de amigos e parentes que estudam ou estudaram no colégio e no curso; 20% apontam que o colégio seria uma referência de qualidade; 20% foram ao colégio por meio de projeto com o consulado paraguaio no Brasil; e 10% apontam a gratuidade do ensino como sendo o motivo.

Destacando os alunos que não permaneceram no Colégio Alfa, os motivos foram assim distribuídos: 50% pela área profissional em questão, busca pela profissionalização; 50% apontaram pela influência de amigos e parentes que estudam ou estudaram no colégio e no curso; 50% apontam que o colégio seria uma referência de qualidade.

Tomando por base somente os alunos concluintes do Colégio Gama: 67% pela área profissional em questão, busca pela profissio-

---

75 Para este questionamento, mais do que uma resposta era possível.

nalização; e 33% apontaram pela influência de amigos e parentes que estudam ou estudaram no colégio e no curso. Considerando os profissionais de ambos os colégios pesquisados, os motivos elencados, 100% pela área profissional em questão, busca pela profissionalização.

Além destes, no Colégio Alfa, 50% apontam que o colégio seria uma referência de qualidade; 25% apontaram pelas influências de amigos e parentes que estudam ou estudaram no colégio e no curso.

No Colégio Gama: 50% apontam que os pais preferem ter os filhos num colégio interno; 25% apontaram pelas influências de amigos e parentes que estudam ou estudaram no colégio e no curso.

Destacadamente, o motivo mais claro pela busca ao colégio agrícola em questão e pelo curso Técnico em Agropecuária é a procura pela profissionalização já no nível médio.

Além disso, alguns dados são de interesse. Apenas para o Colégio Alfa, apontou-se a procura pelo fato de o colégio ser uma referência de qualidade, isso por 20% dos alunos concluintes, por 50% dos alunos que não concluíram e 50% dos profissionais entrevistados. Todos os profissionais entrevistados acreditam que os alunos buscam o colégio pela profissionalização ou pela área profissional, mas, apesar de muito citado, esse motivo, não é unânime pelos alunos. 50% dos professores do Colégio Gama, de certo modo, acusam os pais de não quererem os filhos nesta fase da vida e os mandam para um colégio interno, para que a escola os eduque.

As razões expostas, especialmente pelos alunos, para entrar na escola não dão, por si, uma resposta ao problema da pesquisa. Contudo, dão um indicativo consistente: se as escolas de nível médio, nos dias atuais, carecem de sentido, e possuem pouco significado para os alunos, os dados da pesquisa mostram que um Colégio Agrícola, buscado por razões tão claras, não se enquadre neste contexto de desmoração da “razão de ser” do Ensino Médio.

Essa aura pode ser construída por dois fatores: possibilidades eminentes de empregabilidade e grandes chances de se apro-

fundar os estudos num curso superior da área. Sobre o primeiro fator, salienta-se que, mesmo com a mecanização da agricultura e da pecuária, apesar da constante diminuição de postos de trabalho no setor primário (POCHMANN, 2007), ainda existe uma grande necessidade de mão de obra nesta área, principalmente devido ao fato da expansão das fronteiras agrícolas ainda em processo no Brasil. Desse modo, os cursos Técnicos em Agropecuária acabam sendo inseridos numa estrutura produtiva que requeira profissionais com essa formação. O segundo fator, que diz respeito às possibilidades de se seguir nos estudos, formando-se em nível superior, talvez se deva ao fato de se estar numa escola integral e bem estruturada, bem como se ter contato com profissionais das áreas da Agronomia, da Veterinária, ou da Zootecnia. Isso poderia alimentar um “sonho” de novas possibilidades de estudo, de uma profissionalização mais estruturada em sua formação e melhor paga em sua realização.

Isso fica evidente quando se percebe a realidade socioeconômica agudizada do município-sede do Colégio Gama, onde há uma taxa extremamente baixa de formalização do trabalho, conforme se observa no quadro em sequência:

**QUADRO 1 – Caracterização da população do Município-sede do Colégio “Gama”**

Município-sede do Colégio “Gama”		Fonte
População Total	12.435	(IBGE, 2010)
Grau de Urbanização	66,91%	(IBGE, 2010)
Pessoas em situação de pobreza	3.987	(IPARDES, 2000)
PEA	6.108	(IBGE, 2000)
Número de Empregos Formais	1.461	(MTE, 2010)

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do IPARDES.

Na pesquisa, percebeu-se que o número de empregos formais na Microrregião de Cornélio Procópio era mais baixo quando comparado com a Microrregião de Ponta Grossa. Esse dado se

agravava no Município-sede do Colégio “Gama”<sup>76</sup>: um total de 1.461 empregos, num universo populacional de mais de 12 mil pessoas era alarmante e revelava a condição precária do trabalho nas lavouras de cana-de-açúcar, principal cultura produzida no município.

Desse modo, a profissionalização passaria a ser entendida como um escape daquela realidade. Em outras palavras, pode-se afirmar que, apesar de o significado dado à escola ser uma construção subjetiva de cada aluno, feita a partir de suas vivências enquanto passa por esta escola, não se pode negar que o jovem estudante, ao entrar num Colégio Agrícola, o faz com uma significação primeira muito positiva. Ou seja, a escola não é um fardo, uma obrigação. Ao contrário, é algo que se quer.

## Da projeção de sentido à construção de significados: a positividade da experiência escolar como chave para a permanência

Quando se refere a sentido, tem-se a ideia de uma representação mais objetiva que, neste caso, o sujeito atribui à escola: o que ela é, para que ela serve ou serviu. Por seu turno, os significados compõem uma gama mais complexa de representações subjetivas da escola feita pelos alunos. Assim, usam-se os termos combinados a fim de aprofundar as noções dos alunos, para além de objetividades aparentes, mas sem correr o risco de se perder em subjetividades que impeçam a pesquisa de se chegar a uma resposta ao seu problema central.

O exercício de buscar compreender os sentidos e os significados atribuídos pelo jovem à experiência escolar tentou buscar na subjetividade dos sujeitos, a objetividade da resposta ao pro-

---

76 Não se calcula o percentual de empregos formais ante o total da População Economicamente Ativa (PEA), pelo fato de que os mesmos não correspondem ao mesmo período de aferição. Contudo, se essa comparação fosse possível, ou mesmo se comparasse o número de empregos com a população total, perceber-se-ia que, relativamente, há um número pequeno de pessoas empregadas formalmente na Microrregião de Cornélio Procopio e menos ainda no Município-sede do Colégio “Gama”.

blema central da pesquisa. Dito de outra forma, perguntar diretamente aos sujeitos a razão de sua permanência poderia revelar um discurso falseador, pois os alunos poderiam “institucionalizar” as respostas, dando informações que lhe parecessem “seguras” junto à escola. Nas relações de poder estabelecidas no ambiente escolar, o aluno poderia temer dar respostas que fossem de encontro à hierarquia institucionalizada. Além disso, “as subjetividades dos alunos são desenvolvidas por uma gama de discursos e podem somente ser entendidas dentro de um processo de interação social” (GIROUX, 1987, p.85). Desse modo, a contextualização das falas, as suas contradições, ênfases, repetições e recorrências precisam ser entendidas a fim de que não se incorra no erro de ouvir nestas “falas”, elementos que, na verdade, possam não estar lá.

Num primeiro exercício de compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos jovens do curso Técnico em Agropecuária Integrado a sua experiência escolar, foram feitos questionamentos sobre pontos positivos e negativos da escola. Do total de entrevistados, foram apontados como pontos positivos: para 33%, a qualidade do ensino; 21%, os professores bons/ os profissionais bons; 17%, as aulas práticas ofertadas; 12%, as amizades ou a convivência no colégio; 8%, o acolhimento que se dá na escola, como uma segunda casa; e 8% disseram que lá se aprende a viver.

Cabe salientar que os bons profissionais e a boa qualidade de ensino foram os únicos elementos citados como ponto positivo em todos os segmentos pesquisados. A qualidade do ensino foi citada como ponto positivo, por: 30% dos alunos do Colégio Alfa; 50% dos profissionais do Colégio Alfa; 33% dos alunos do Colégio Gama; e 25% dos profissionais do Colégio Gama. O fato de ter bons professores, bons profissionais, por: 20% dos alunos do Colégio Alfa; 25% dos profissionais do Colégio Alfa; 17% dos alunos do Colégio Gama; e 25% dos profissionais do Colégio Gama.

Pode se observar essas respostas em falas como as abaixo:

*É o ensino mesmo, as aulas práticas variam. A gente aprende muita coisa mesmo. Aprende. Aprende bastante coisa na prática. (Entrevistado 4 – Aluno concluinte do Colégio Alfa). O ponto positivo que eu acho é que a formação daqui é boa, sabe. Eu acho que eu vou levar uma bagagem boa daqui, principalmente pra área que eu quero. Eu queria fazer veterinária, né, aí eu entrei aqui pra já pegar uma noção. Eu acho que esse é um ponto positivo. (Entrevistado 19 – Aluno concluinte do Colégio Gama). O ponto positivo: a qualidade dos nossos professores; a qualidade do ensino; a questão do internato gratuito, esse é um ponto positivo que atrai muita gente - quando eu estudei aqui era pago, 40% do salário mínimo era pago, então, não era todo mundo que tinha condição de vim. A gratuidade e a qualidade dos professores são os pontos positivos hoje. (Entrevistado 11 – Professor do Colégio Alfa).*

Já as aulas práticas somente não foram citadas como ponto positivo pelos profissionais do Colégio Alfa. Este item foi citado por: 20% dos alunos do Colégio Alfa; 17% dos alunos do Colégio Gama; e 25% dos profissionais do Colégio Gama.

A convivência e as amizades somente não foram citadas como ponto positivo pelos profissionais do Colégio Gama. Este item foi citado por: 10% dos alunos do Colégio Alfa; 25% dos profissionais do Colégio Alfa; e 17% dos alunos do Colégio Gama.

Desse modo, examinaram-se com maior detalhamento as respostas que apresentaram razoável frequência entre os segmentos e dentro deles. Articulando os três primeiros apresentados, percebe-se um sentimento de qualidade nas instituições. Nitidamente, há uma frequência grande de respostas apontando o curso ou a instituição como promotores de boas práticas pedagógicas, desenvolvidas ou capitaneadas por bons profissionais.

Ainda, a saber, foi frequente em três segmentos e nos dois colégios pesquisados, a resposta “convivência com os amigos/amizades” como sendo um ponto positivo da escola.

Dando continuidade a este item, os entrevistados foram inquiridos sobre quais os problemas da escola, ou quais os seus

pontos negativos. Do total de entrevistados, foram elencados como pontos negativos: para 17%, a direção ou a gestão do colégio; 12%, a alimentação oferecida aos alunos; 12%, a indisciplina, imaturidade ou irresponsabilidade dos alunos; e 8% o fato de os alunos não “terem voz”. Além disso, salienta-se que para 12% do total dos entrevistados, não houve citação de qualquer ponto negativo.

Destacando esses dados pelos segmentos, alguns chamam atenção: 67% dos alunos do Colégio Gama consideram a direção ou a gestão da escola como ponto negativo. Em nenhum outro segmento dos dois colégios se obteve essa resposta. 50% dos alunos do Colégio Gama consideram a alimentação como ponto negativo, e 10% dos alunos do Colégio Alfa pensam o mesmo. 50% dos profissionais do Colégio Gama consideram como ponto negativo a indisciplina, imaturidade ou irresponsabilidade dos alunos; 25% dos profissionais do Colégio Alfa consideram da mesma forma. 30% dos alunos do Colégio Alfa não apontaram qualquer ponto negativo.

À primeira vista os dados parecem pulverizados, mas, quando analisados de modo a seccionar os grupos pesquisados, pode-se chegar a algumas considerações:

a) É interessante o patamar de alunos do Colégio Gama (67%) que consideram a direção ou a gestão da escola como sendo o ponto negativo, isso é decorrente de uma acusada “ausência” de gestão, de deixar “as coisas largadas”.

b) 50% dos alunos deste colégio consideram a alimentação ruim, especialmente a enviada pelo Governo do Estado do Paraná;

c) 50% dos profissionais do Colégio Gama consideram como ponto negativo a imaturidade / indisciplina / irresponsabilidade dos alunos;

Aliando os pontos “a” e “c”, e, pelo que a pesquisa observou *in loco*, pode-se considerar um claro distanciamento entre a gestão considerada ineficiente pelos alunos, e estes, considerados imaturos ou indisciplinados pela gestão. Isso se evidencia, conforme mostram as falas abaixo:

*Todos. Desde direção, alimentação, matéria regular. [base nacional comum]. (Entrevistado 16 – Aluno concluinte do Colégio Gama).*

*A direção mesmo, os alunos fazem bagunça na sala, você vem reclamar, não resolvem nada. A alimentação é ruim,*

*os animais eles deixam vários dias sem comer. Então é bem difícil tirar um ponto positivo. (Entrevistado 17 – Aluno concluinte do Colégio Gama).*

*Agora o ponto negativo, é que parece que a cabeça da molecada vai vagando um pouco. Eu acho que é a falta de interesse de alguns, tem um sentido de degradação, alunos que não tem uma cultura de ambiente limpo, ambiente saudável. (Entrevistado 22 – Professor do Colégio Gama).*

Aparentemente, as falas acima podem revelar uma contradição no discurso dos sujeitos pesquisados. Primeiramente, os sujeitos apontam a escola de modo otimista e positivo. Logo em seguida, desconstruiriam essa visão, dando relevo à inoperância e ineficiência da escola sobre alguns aspectos. Contudo, percebe-se que, ao se referir à escola, negativamente, os jovens do Colégio Gama criaram uma significação sobre a escola em suas estruturas formais, institucionalizadas, especialmente, as de gestão. Ao mesmo tempo, atribuem significado positivo a uma escola, por assim dizer, informal – aquela que se realiza nas relações diárias das aulas, dos intervalos, etc., em que as interações sociais são estabelecidas, sobremaneira, com seus colegas e amigos.

Outro dado que chama a atenção, e por isso foi ressaltado, é o fato de 30% dos alunos do Colégio Alfa não destacarem qualquer ponto negativo. Ao que se pôde perceber no contexto da resposta, os mesmos consideram o colégio como sendo algo tão importante que não creem ser “justo” apontar qualquer ponto negativo. Conforme se observa nas falas selecionadas e expostas, a seguir:

*Negativo? [silêncio]. Pior que eu não sei, por que eu gosto muito do colégio. Tipo... pra mim foi um dos melhores, o melhor colégio que eu já estudei na minha vida. Eu falo isso pra todo mundo, eu não tenho reclamação do colégio não, mas, tipo, tem horas que a gente tem alguma reclamação, mas tenta resolver da melhor maneira possível. Então um ponto negativo pra mim, que fale aquele lá é ruim eu acho que eu não tenho nenhum tipo de alguma coisa a falar. (Entrevistado 1 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).*

*Negativo? [silêncio] Não tem. (Entrevistado 5 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).*

O exercício de mostrar pontos positivos e negativos da escola mostrou que, mesmo havendo problemas a serem considerados, as escolas têm recebido uma visão otimista por parte dos sujeitos jovens que, lá, são alunos. Isso não é resultado, necessariamente, de uma ação consciente da escola, do colégio agrícola, ou seja, não se pode afirmar que os pontos positivos são oriundos da instituição em sua formalidade, ou mesmo das pessoas que a comandam. Cria-se nos colégios agrícolas, contudo, um espaço-tempo em que se pode, por exemplo, conciliar amizades com qualidade de formação, mesmo quando não se goste de alguns aspectos como direção, estrutura física, etc. Dito de outra forma, o significado que a escola assume para o sujeito que estuda nela é positivo. Assim, os sentidos que a experiência escolar lhes permite criar, são igualmente positivos. Observe-se o quadro seguinte:

**QUADRO 2 – Fala de todos os alunos pesquisados sobre para quê a escola serviu<sup>77</sup>**

E1 <sup>7</sup>	“Me ajudou” a criar mais juízo, a conviver com pessoas diferentes, aprender a conviver com pessoas que eu não conheço a ser independente mais de mim. Que nem aqui são várias matérias, são 10 aulas por dia, o dia inteiro estudando. Ajudou a procurar, a me esforçar mais, a saber o que eu quero da minha vida. Procurar mais os meus objetivos.
-----------------	--

<sup>77</sup> Para os alunos entrevistados, foi feita a seguinte pergunta: “Resumindo, tendo em vista tudo o que conversamos, para quê a escola te serviu?”.

<sup>78</sup> Essa classificação posta no quadro faz referência aos alunos entrevistados. Dos números E1 até E10, são alunos concluintes do Colégio Alfa. Dos números E15 a E20 são alunos concluintes do Colégio Gama.

E2	“Me deu” exemplo de vida. “Me ensinou” a ser uma pessoa melhor, mais sossegada.
E3	Além do aprendizado, nossa! Muita coisa que eu nunca tinha visto! Até de ficar longe, assim, que a maioria do tempo eu passo aqui no colégio, né! Ter que ficar longe, aprender a conviver com pessoas que a gente nunca viu, pessoas de tudo que é tipo, por que tem pessoas de tudo que é tipo aqui. E aprender a valorizar certas coisas.
E4	Eu melhorei. Não que eu fosse ruim, mas eu melhorei.
E5	Serviu pra abrir “bastante” portas, Conhecimento. Serviu pra bastante coisa. Pra seguir em frente, pra realizar as coisas.
E6	Meu conhecimento que eu vou levar pra minha vida, mesmo. As amizades, as experiências no quarto, no alojamento.
E7	“Me serviu” pra conviver melhor com os outros, pra ser mais compreensivo. Antes eu era mais ignorante, agora eu aprendi a conviver. Aprendi também que tem coisas que tem regras. Ah, foi uma escola da vida, né, cara. Nunca mais eu vou esquecer dessa escola.
E8	“Me serviu” para amadurecer, para lidar com pessoas diferentes – nem todo mundo é igual. Além dos conhecimentos adquiridos.
E9	Eu aprendi muita coisa que eu não tinha aprendido lá na minha cidade. Daí agora, pra ter uma profissão me serviu.
E10	Serviu pra eu cortar o cordão umbilical com a minha mãe e com o meu pai. E pra abrir portas.
E15	Serviu para eu ter uma profissão, que é o que eu vim fazer aqui. Mas me deu mais um monte de amigo. As coisas aqui são bem marcantes.
E16	Aprender a viver. Ah, sei lá! Aprendi muito aqui dentro. Coisa certa, vi muita coisa errada. Serviu pra ter uma base pra vida daqui pra frente. Eu acho que é ruim, mas dá uma estrutura boa.
E17	Serviu pra passar o conhecimento.
E18	Pra dar a base.

E19	Ah eu vou sair daqui com outra vida. Eu entrei aqui, eu era muito inocente, não via as coisas. Agora aqui, eu vi que é tudo diferente, sabe. Um mundo completamente diferente. Me serviu para principalmente isso.
E20	“Me deixou” mais maduro. Eu conversei com as pessoas mais sossegado. “Me ensinou” a fazer amizades.

FONTE: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa de campo.

Cada sujeito projeta um sentido diferente para a sua relação com a escola, dá-lhe, portanto, significados próprios. Isso se evidencia no quadro acima. Cada um desses discursos deve ser “compreendido como [o resultado de] um conjunto de experiências – integrado e fracionado – que é vivido e sofrido por indivíduos e grupos em situações e contextos específicos” (GIROUX, 1987, p.86). Contudo, a análise feita aqui, remete ao fato de que no conjunto das falas, percebe-se, claramente, uma ausência de elementos negativos. Todos os alunos de ambas as escolas percebem nelas algo que lhes foi importante, que lhes teve um significado positivo. Isso, num momento em que se vive deslocamento no sentido e perda de significado das escolas médias, é o suficiente para se afirmar que, nos casos dos colégios agrícolas, ainda se encontra razão para o aluno estar lá.

São exemplos disso falas como: “Aprendi também que tem coisas que tem regras. Ah, foi uma escola da vida, né, cara. Nunca mais eu vou esquecer dessa escola.” (Entrevistado 7 – Aluno concluinte do Colégio Alfa); ou então de falas que mostram a importância, mesmo com a escola **apresentando** problemas: “Aprender a viver. Ah, sei lá! Aprendi muito aqui dentro. Coisa certa, vi muita coisa errada. Serviu pra ter uma base pra vida daqui pra frente. Eu acho que é ruim, mas dá uma estrutura boa.” (Entrevistado 16 – Aluno concluinte do Colégio Gama).

Interessante é salientar que, para alguns profissionais pesquisados, os alunos não teriam essa visão. Em 25% respostas apresentadas pelos profissionais, aparece uma certa reticência em dizer que os alunos não teriam maturidade para perceber ou dar

importância às escolas ou que somente para os alunos que tivessem interesse, seria dado um significado positivo à escola. Perceba-se isso numa fala:

*Alguns dizem que é a segunda casa, que o colégio significa mesmo. Mas, eles não têm maturidade pra perceber a importância da escola, eles vêm aqui só pra concluir aquele grau de escolaridade. (Entrevistado 13 – Professor do Colégio Alfa)*

Além disso, está presente em metade das falas dos profissionais das escolas a velha noção de que escola serve para mudar ou melhorar de vida, ou seja, estudam, formam-se num curso profissional e, com isso, a vida estará, automaticamente, melhorada.

*Eu acho que, pra muitos, se você pergunta prós que tem a sua família formada, o que ele aprendeu aqui, ele vai falar que a escola foi um alicerce para ele. Eu acho que, pra muitos que a gente conhece, o cara não tinha muita expectativa de vida, muito pobre, mal tinha alguma coisa para comer, e hoje ele consegue dar qualidade para a família dele. (Entrevistado 24 – Professor do Colégio Gama)*

Trata-se de uma comum não percepção da escola dentro do contexto produtivo capitalista maior. Como se, para conseguir uma vida economicamente melhor, independesse das condições econômicas, bastando apenas ter uma formação profissional.

A noção que se construiu diante do detalhamento da pesquisa é a de que um colégio agrícola representa para os seus alunos algo marcante para as suas vidas. Isso se dá, essencialmente, pela gama de experiência que lá eles passam, indo além de uma mera formalidade curricular de “assistir aulas”, em que pese o fato de muitos também considerarem a qualidade das aulas como algo que mereça se destacar. Para além disso, a instituição agrícola de ensino e o Curso Técnico em Agropecuária integrado (com seus três anos de duração), criam uma condição propícia para a concretização de experiências juvenis que tatuam no sujeito uma percepção de que tudo aquilo teve uma “serventia” positiva em suas vidas. Esse é, em nossa visão, o elemento central para que se criem as condições

para a permanência dos alunos na instituição. Aprofundando essa noção sobre os sentidos e os significados dados pelos sujeitos às escolas em que eles estudavam, fez-se um questionamento sobre a lembrança que os mesmos levariam daquele período em que estiveram estudando. Das respostas apresentadas a esse questionamento, 69% dos alunos do Colégio Alfa e 57% dos alunos do Colégio Gama apontam que as amizades, os amigos ou a convivência com os amigos será a principal ou a única lembrança. O mesmo é dito por 33% dos professores do Colégio Alfa e 67% dos professores do Colégio Gama.

Além disso, outras lembranças são apresentadas. Para os alunos do Colégio Alfa: 23% lembrarão dos professores ou dos diretores e 8% desse segmento disse que serão muitas as lembranças. As outras lembranças citadas uma vez (14%) cada pelos alunos do Colégio Gama são: as dificuldades pelas quais passou; a aprendizagem; momentos como apresentações de estágio.

Dos profissionais do Colégio Alfa, 33% também salientaram que serão lembranças dos alunos, os professores e diretores da escola; 17% disseram que seria a possibilidade de trabalho em equipe, ou o respeito ao próximo; e 17% citaram que a lembrança depende do aluno. Dos profissionais do Colégio Gama, além das respostas sobre as amizades, foram citadas uma vez cada (17%): os professores e os diretores; e a aprendizagem.

A resposta a esse questionamento é, aparentemente, óbvia. Ou seja, espera-se mesmo que os sujeitos apontem que as amizades feitas durante o período colegial seja a maior lembrança. Cabe, contudo, uma análise. A forma como estão estruturados os Colégios Agrícolas, em regime de internato, propicia aos sujeitos uma convivência maior e mais profunda entre as pessoas envolvidas no processo. As amizades têm um papel importante e decisivo nas vidas dos sujeitos que ali estão.

É importante dizer que muitas respostas mostram também a importância dos professores e dos diretores, ou da aprendizagem conseguida. O que evidencia, mais uma vez, que a escola como instituição e os profissionais como organizadores desta instituição

possuem uma significação positiva por parte dos alunos, especialmente os do Colégio Alfa. Essa análise fica mais clara quando se pode observar as falas abaixo:

*As amigas, o meu grupinho na verdade era o ano passado. Eu tinha mais afinidade com o pessoal que se formou no ano passado. Como eles se formaram eu fiquei sozinho. E agora eu estou tentando me encaixar com o grupo da minha sala, entendeu? Mas pra mim, foi o que mais marcou. Sempre apoiaram, ajudaram no que precisava. (Entrevistado 7 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).*

*Muitas. [dificuldade em dizer] Os diretores daqui, por que eu ouvi falar que em outras escolas, os diretores não são bons como os daqui. (Entrevistado 9 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).*

*Olha, o que a gente tem ouvido falar é a saudade, saudade dos amigos, dos professores, das brincadeiras. Até mesmo alguns sentem a falta daquilo que foi dado em sala de aula. Então, eles têm saudade, por que eles viveram um período rico de mudanças, eles conheceram várias pessoas. A escola marca essa fase, por que ele conviveu, ele morou aqui. (Entrevistado 14 – Professor do Colégio Alfa).*

*Principalmente dos amigos que moram em outras cidades. Vou lembrar dos amigos., das brincadeiras, das apresentações de estágio, quando você apresentou e tirou nota boa, você vai lembrar disso aí. (Entrevistado 20 – Aluno concluinte do Colégio Gama).*

Lembranças e sentimentos positivos em relação à escola. A criação de um período de vida rico de experiências ligadas, direta ou indiretamente, à formalidade do processo educativo em seu curso. Essa atribuição de características positivas à experiência escolar e a todos os processos correlatos construiu para esta pesquisa a certeza de que a conjugação desses elementos é a maior razão para uma permanência elevada dos alunos até o final do curso Técnico em Agropecuária Integrado. Como afirma Dayrell (2007, p.1112),

[...] diferentes dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados.

É possível que um aluno, num Colégio Agrícola, encontre espaços e realize momentos que serão importantes para si, como jovem, e serão marcantes para toda a sua vida adulta. Dito de outra forma, permanece-se num Colégio Agrícola, por que, apesar de tudo, é bom estar lá e poder viver a sua juventude, articulando-a com uma formação que se supõe ser de qualidade.

De todo o contexto da realidade dos Colégios Agrícolas que se evidenciou, contexto este promotor de várias condições para a permanência de grande parte de seus alunos ao longo do curso, não se pode deixar de fazer referência às políticas públicas que mantêm essas instituições. Sem sombra de dúvidas, em última análise, a seriedade e a densidade dos investimentos que estruturam essas escolas e as mantêm, proporcionam uma realidade privilegiada – colégios estruturados e com condições de, realmente, concretizar uma escolarização séria e com sentido para os alunos.

Dubet (2003, p.35), ao analisar o sistema educacional francês, analisa uma situação que é correlata à brasileira: mesmo dentro dos sistemas, há formas de encaminhamento político que criam escolas muito diferentes. Em seus termos:

Entre as conseqüências diretas da massificação escolar, é preciso considerar o conjunto dos mecanismos de diferenciação interna que estrutura o sistema. A oferta escolar não é homogênea e nem produz sempre o mesmo desempenho; não tem sempre a mesma eficácia.

De modo claro, pode-se perceber uma maior valorização política dos Colégios Agrícolas. Não se quer, contudo, dizer que essas políticas são perfeitas em sua execução ou que proporcionam uma formação profissional emanada de princípios de integralidade e da percepção de um sujeito que vá além do trabalhador. O que se afirma é que, diferentemente da realidade do Ensino Médio brasileiro e paranaense, as políticas públicas para os Colégios Agrícolas no Paraná pensam essas instituições com o respeito devido, o que normalmente não se faz perceber em outros contextos. Os Colégios Agrícolas em suas políticas públicas são, minimamente, um modelo de escola que precisa ser mais estudado e pesquisado, haja vista que neles são efetivadas práticas políticas de relativo sucesso que poderiam, ao menos em alguns elementos, ser expandidas para todo o sistema educacional.

## Considerações finais

Pode-se afirmar que as motivações principais para a permanência foram: a qualidade das instituições, reconhecida pelos alunos e oriunda de uma política pública séria; a busca por uma formação profissional que garanta, mesmo que ilusoriamente, a possibilidade de superar um contexto social que é desanimador; e o regime integral e interno das escolas que propiciam o tempo e o espaço necessários para que os alunos forjem sua juventude no ambiente escolar mesmo, o que concede ao Colégio Agrícola sentido que outras instituições de nível médio não têm. A conjugação desses fatores é o elemento primordial para que a permanência nessas instituições seja maior do que no restante da rede pública.

Isso corrobora com duas hipóteses levantadas ao momento inicial da pesquisa, quais sejam: os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quando inseridos num contexto socioeconômico que requeira a formação de profissionais nesta modalidade, tendem a ter alta permanência dos alunos, ou por ser procurado por um público com interesse claro naquela profissionalização, ou

por tais cursos serem alocados em instituições consideradas de qualidade superior dentro da rede pública; a segunda versava que, pela realidade imposta pelo regime de internato se vêem obrigados a criar vínculos de amizade com outros alunos, que vão além dos comuns em escolas organizadas por turno.

A primeira hipótese, mesmo confirmada, foi adensada pelos dados da pesquisa que mostraram, primeiramente, que esta “qualidade” na formação se dá por uma política educacional que financia e organiza as instituições de modo melhorado, se comparadas com a maior parte da rede pública estadual paranaense. Além disso, especialmente no Colégio Gama, pela realidade social e econômica imposta, a procura pela formação profissional visa, sobremaneira, aumentar as possibilidades de “fugir” daquela realidade. Mesmo que de modo ilusório, a instituição e curso em questão são capazes de construir uma noção de boa formação profissional, boas possibilidades de empregabilidade e de ascensão social.

Por fim, a formulação de hipóteses não levava em consideração o fator que, decididamente, mostrou-se como o mais importante para a permanência dos jovens alunos na instituição: o construto de significados dos alunos sobre a escola que é muito positivo. Diferentemente do que se pode perceber, a senso comum, em outras realidades, o Colégio Agrícola mesmo sem querer ou saber, produz o espaço e o tempo necessários para que seus alunos vivam suas juventudes ali mesmo. Dessa forma, as representações que os sujeitos têm da instituição são como belas fotografias de momentos importantes que eles fazem questão de não esquecer. A escola compreendida além de sua formalidade é, assim, uma instituição que ainda consegue ter sentido consistente para os estudantes.

## Referências

BRASIL/MEC/INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2007 e 2009 – INEP*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>, acessado em 22/10/2010

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em 10/06/2011.

UBET, François. A escola e a exclusão. In: *Cad. Pesqui.* [online]. 2003, n.119, pp. 29-45. ISSN 0100-1574 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em 03/08/2011

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. [Tradução de Dagmar M. L. Zibas]. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 20)

PARANÁ, SEED. *Pesquisa Escolas*. Disponível em <http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp> , acessado em 20/10/2010.

POCHMANN, M. *Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil*. São Paulo, Emater, 2007. Disponível em [http://www.emater.mg.gov.br/doc/intranet/upload/TRANSFORMAR\\_LEITURA/situa%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_jovem\\_no\\_mercado\\_de\\_trabalho.pdf](http://www.emater.mg.gov.br/doc/intranet/upload/TRANSFORMAR_LEITURA/situa%C3%A7%C3%A3o_do_jovem_no_mercado_de_trabalho.pdf). Acessado em 19/01/2011.



# O fetiche da tecnologia e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: tentativa de explicação do abandono escolar

Lucas Barbosa Pelissari

## Introdução

As questões discutidas no presente artigo fazem parte de uma pesquisa mais ampla, que tratou das relações entre juventude, escola e trabalho no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Paraná. Após constatar que, nesse Estado, todos os cursos ofertados na modalidade Ensino Médio Integrado e ligados à área de tecnologia<sup>79</sup> são alvo de alta procura por jovens que buscam uma formação profissional no Ensino Médio e que, ao mesmo tempo, esses cursos configuram altas taxas de abandono<sup>80</sup>, nos dedicamos a analisar mais de perto essa realidade, procurando situá-la dentro das transformações sofridas pelo mundo do trabalho nas últimas décadas. Assim, entendendo que tais transformações impõem uma série de mudanças nas condições de vida do

---

79 Quando nos referimos aos cursos “ligados à área de tecnologia”, estamos tratando dos cursos que possuem estreitas relações com a concepção e a aplicação de novas tecnologias. No Catálogo de Cursos Técnicos publicado pelo MEC (BRASIL, 2008), estão englobados nos eixos “Controle e Processos Industriais”, “Infra-estrutura” e “Produção Industrial”.

80 Em todas as escolas administradas pela rede estadual, dentre as turmas iniciadas desde 2004, mais da metade delas foi aberta com quantidade de alunos superior à lotação máxima (40 vagas) e cerca de 70% com mais de 30 alunos. Além disso, no processo seletivo para o Ensino Médio Integrado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), as relações candidato/vaga chegaram a 30 em alguns cursos. Por outro lado, quando verificamos as taxas de abandono nesses cursos, deparamo-nos com valores que variam de 30% a 80%, sendo a grande maioria superior a 50%. Assim, esse contexto configura um fenômeno paradoxal, próprio da aparência superficial dessa realidade. Conforme mostraremos neste artigo, os próprios motivos que configuram aquele panorama de alta procura nos cursos são também determinantes para o contexto de alto abandono.

jovem brasileiro, sobretudo em suas relações com o trabalho, com a escola de nível médio e com a tecnologia, o objetivo central da pesquisa foi investigar os significados que os jovens que procuram aqueles cursos atribuem a eles e em que medida esses significados se relacionam com o panorama de procura e abandono nos cursos.

Após uma primeira aproximação com o objeto de pesquisa, elencamos algumas perguntas norteadoras, dentre as quais uma delas questionava quais seriam as representações dos alunos e dos professores daqueles cursos sobre tecnologia e se poderia haver alguma relação dessas representações com o panorama de procura e permanência. Pretendemos, neste artigo, discutir as conclusões relativas a essa questão específica, expondo as análises que fizemos das entrevistas com os sujeitos pesquisados e relacionando-as com nossas concepções acerca do conceito de tecnologia. Mostraremos, assim, que, apesar do propalado discurso que enfatiza um pretensão “apagão educacional” e uma “expansão do mercado de trabalho” nas profissões técnicas ligadas à tecnologia, o contexto de abandono verificado nesses cursos é preocupante e, principalmente, que as maneiras como os jovens constroem sua identidade em relação com a tecnologia são fatores importantes que condicionam esse contexto.

Para efetuar a análise, escolhemos uma escola pública estadual localizada numa região periférica da cidade de Curitiba-PR, cuja clientela é basicamente constituída por jovens oriundos da classe trabalhadora e que oferta apenas cursos de educação profissional, em três modalidades: integrado, subsequente e PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). O recorte foi feito em três cursos específicos ofertados pela escola: Edificações, Eletrônica e Eletromecânica.

A coleta dos dados para interpretação da realidade investigada foi feita a partir do ponto de vista de quem constrói o espaço escolar e o campo de atuação profissional específico: alunos, egressos e professores. Para tanto, iniciamos nosso contato com a empiria realizando uma prévia imersão na escola. Já para a coleta dos dados

propriamente dita, realizada logo após esse período inicial, utilizamos a metodologia de grupos focais com 35 alunos matriculados, divididos em seis grupos, três com alunos de primeiros anos e três com alunos de quartos anos. Além disso, fizemos entrevistas individuais com 18 alunos que abandonaram os cursos, 20 egressos e 8 professores, totalizando 81 sujeitos envolvidos na pesquisa.

A perspectiva teórico-metodológica baseada no materialismo histórico-dialético permitiu explicar essencialmente o fenômeno, passando por uma concepção sócio-histórica acerca das quatro categorias envolvidas: juventude, escola, trabalho e tecnologia. Vale ressaltar, novamente, que as conclusões voltam-se para as relações entre o papel da tecnologia na construção identitária do jovem que cursa a EPTNM e aquele panorama aparentemente paradoxal de procura e abandono nos cursos analisados. Nesse sentido, tanto nosso embasamento teórico – que se fez na práxis da aproximação com a escola e com os sujeitos envolvidos – quanto nossas conclusões enraízam-se na concepção de que os processos educativos não podem ser apreendidos, em sua totalidade, a partir de uma perspectiva apenas institucional ou estrutural, que subsume o sujeito e a cultura escolar a um fator econômico. Aliás, essa concepção incorpora a ideia de que a própria economia é uma realidade humano-social, dinâmica, que se forma e se constitui dentro das contradições da realidade fundada sobre o agir objetivamente prático do homem (KOSIK, 2011, p. 210). Para isso, mesmo concebendo as relações de produção como elemento central da organização social, é preciso ter clareza que a relação entre estrutura e superestrutura é dialética e mediada por diversos processos e esferas sociais.

Assim, entendemos que é essencial que a categoria juventude seja considerada nas questões que tratam da escola e sua relação com o mundo do trabalho: compreender a dinâmica escolar passa por entender os sujeitos que a compõem, seus anseios, suas práticas, suas visões sobre a própria escola e sobre a sociedade. Como constata Frigotto (2004), o processo de construção de políticas públicas de Ensino Médio deve ser centrado nos sujeitos dessa etapa de ensino. Isso é algo inusitado e auspicioso, pois denota o

deslocamento de uma visão abstrata, iluminista e racionalista para uma compreensão histórica dos processos formativos no Ensino Médio, de maneira a articular ciência, trabalho e cultura, como práticas construídas historicamente no seio das contradições sociais. Estamos falando de jovens com história, com rosto, com particularidades socioculturais e étnicas, com origem de classe e, em sua grande maioria, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida precariamente.

Conceber como uma lei pétrea e mecânica a determinação econômico-social em última instância leva-nos ao abismo de tomar os sujeitos como ajustados e adaptados às imposições sociais e, dessa forma, a própria instituição social torna-se sem história, mera expressão das relações sociais de produção. Entender, pois, como o jovem constrói sua identidade em relação com a tecnologia e as influências desse processo para a constituição da EPTNM na área de tecnologia passa por um entendimento dos sujeitos e da cultura que constituem a instituição escolar, uma esfera em constante disputa dentro da luta de classes.

## Educação e tecnologia: desenvolvimento, progresso e fetiche

As severas transformações pelas quais a sociedade e a estrutura econômica capitalista vêm passando desde a crise da década de 70 trazem importantes implicações para a constituição de alguns pilares sociais do século XX. Dentre esses pilares, encontramos a tecnologia e os significados empreendidos a seu respeito pela humanidade: por exemplo, as novas demandas formativas impostas à classe trabalhadora pelas reconfigurações na esfera produtiva trazem à tona um tecnicismo de novo tipo, fundado numa lógica flexível de acumulação e em habilidades laborais que exigem a capacidade de abstração, para além das meras destrezas físicas treináveis ao longo da vida. (BIANCHETTI, 2001) De qualquer forma, a relação instrumental entre homem e máquina ainda se faz presente

no ideário contemporâneo, sobretudo nas representações acerca do “avanço” tecnológico, respaldado agora pela microeletrônica e, mais recentemente, pela nanotecnologia.

Vista como uma maravilhosa invenção, a tecnologia parece resolver todos os problemas do homem, produzindo a vida com mais rapidez e eficiência, marcando a virada de milênio com a propagação cada vez mais rápida da informação e mostrando que não são necessárias mudanças estruturais, mas apenas alguns pequenos ajustes aqui e ali, utilizando a própria tecnologia, para que consigamos erradicar a miséria e a fome. Já para alguns mais pessimistas, a tecnologia é o grande vilão da humanidade, pois parte dela a produção incessante de lixo e bens artificiais, a degradação do meio-ambiente e a guerra. Bianchetti (2001) sintetiza essas contradições, afirmando que

O debate apaixonado entre apologetas e apocalípticos das novas tecnologias, endeusando-as ou satanizando-as, bem como as novas formas de organizar e gerenciar as empresas, tem contribuído mais para obscurecer do que clarear os seus imensos potenciais e seus inegáveis limites. (p. 206)

De qualquer forma, recorrendo ao conceito marcuseano de “racionalidade tecnológica”, percebemos que a racionalidade própria da sociedade industrial “protege, assim, em vez de cancelar, a legitimidade da dominação e o horizonte instrumentalista da razão se abre sobre uma sociedade racionalmente totalitária.” (1982, p. 154) Resumidamente, a maravilha do progresso e do avanço é o véu sob o qual se esconde uma essência social fundada na extração da mais-valia e na exploração do trabalho. Queremos, com isso – apesar de concordarmos com Bianchetti quando afirma que “negar hoje as tecnologias seria o equivalente a negar a história” (2001, p. 16) – mostrar que aquelas transformações sociais aprofundaram uma visão aparente sobre a tecnologia, existente desde a Revolução Industrial. Essa visão acoberta as relações sociais que constituem a tecnologia essencialmente e a apresenta à sociedade como mera coisa, resultado de opções fundamentalmente técnicas.

Contribuições importantes para esse debate são trazidas por Dagnino (2008), que procura caracterizar, a partir da sociologia e da filosofia, o conceito de tecnologia. Para isso, o autor traça um quadro conceitual sobre as contribuições dos diversos autores sobre o tema, a partir de um fio condutor: a maneira como é abordada a relação entre tecnologia e relações sociais. Para Dagnino (2008), esses estudos podem ser classificados em duas grandes categorias. A primeira supõe que a Ciência e Tecnologia (C&T) “avança contínua e inexoravelmente, seguindo um caminho próprio, podendo ou não influenciar a sociedade de alguma maneira.” (p. 16) Ou seja, essa abordagem, chamada pelo autor de “com foco na C&T”, entende que a tecnologia possui um desenvolvimento linear, determinado endogenamente, universal, ao longo do qual existe a diferença entre um sistema mais avançado (de ponta) e outro menos avançado (ultrapassado). Trata-se de uma visão evolucionista, algo como um darwinismo tecnológico.

A abordagem com foco na C&T teria – sempre segundo Dagnino (2008) – duas variantes principais. A primeira, que tem base na visão de mundo posta pelo liberalismo, afirma que há barreiras impermeáveis nos dois sentidos quando se analisa a relação do ambiente de produção científico-tecnológico com o contexto social, político e econômico. Ou seja, C&T não influencia nem é influenciada pelas relações sociais, mas possui uma dinâmica própria, baseada apenas em decisões técnicas. Em uma palavra: a tecnologia é neutra.

Já a segunda variante dessa abordagem concebe apenas uma barreira impermeável naquela relação: a da sociedade para a tecnologia. No sentido contrário, não haveria barreiras, de modo que o desenvolvimento da C&T seria uma variável independente, pela qual todas as variáveis do sistema produtivo e social seriam determinadas. Trata-se, pois, da variante do determinismo tecnológico, com raízes numa interpretação equivocada das teses de Karl Marx.

A segunda categoria em que podem ser classificados os estudos sobre o assunto, denominada por Renato Dagnino “com foco na

sociedade”, admite que o caráter e o uso que se faz da C&T possuem determinantes sociais. Por sua vez, essa abordagem também possui duas variantes propostas pelo autor. A primeira também admite uma barreira na relação da produção científico-tecnológica com a sociedade e a política. Porém, no sentido contrário ao da barreira do determinismo: as relações sociais, econômicas e políticas determinam diretamente o ambiente em que é gerado o conhecimento pela C&T, de modo que esse conhecimento seria algo sem características próprias, utilizado apenas e tão somente para desenvolver as relações sociais de uma determinada época e ser funcional para sua permanência. Para Dagnino (2008), trata-se da Tese fraca da não-neutralidade.

Por sua vez, a segunda variante, denominada Tese forte da não-neutralidade, incorpora e vai além da Tese fraca. O autor define da seguinte maneira essa Tese, com a qual mais se identifica:

A C&T gerada sob a égide de determinada sociedade e, portanto, construída de modo a ela funcional está de tal maneira “comprometida” com a manutenção dessa sociedade que não é passível de ser utilizada por outra. Suas características, por estarem intrinsecamente determinadas por uma dada sociedade, tornam-na disfuncional para um contexto social, político, econômico e cultural que dela difere de modo significativo. Assim, sua apropriação por uma outra sociedade ou para o incentivo ao processo de mudança de um contexto preexistente, numa outra direção que não aquela que presidiu seu desenvolvimento, não é adequada. (DAGNINO, 2008, p. 83)

Nosso entendimento é que a Tese forte da não-neutralidade não admite barreiras naquela relação, de modo que há uma unidade dialética na maneira como a sociedade influencia e conforma a tecnologia e vice-versa. Dessa forma, tecnologias pensadas e desenvolvidas dentro de um espectro sócio-histórico determinado não poderiam ser linearmente transpostas para outro tipo de organização da sociedade.

Ao formular a tese central de seu livro, o autor baseia-se em Andrew Feenberg (situado na Tese forte) para propor uma maneira

de alterar o caráter da tecnologia com ações plenamente democráticas, inserindo na agenda de transformações os interesses das classes subalternas e estimulando “a recuperação do pensamento utópico”; ou seja, inserindo novos valores sociais no centro do próprio projeto de concepção tecnológica. Em síntese, o que Dagnino (2008) apresenta em sua obra é uma crítica às teses da neutralidade e do determinismo tecnológico. Ou seja, como uma força produtiva que carrega consigo a essência da sociedade burguesa, influenciando-a dialeticamente, a tecnologia é instrumento de dominação em qualquer período de acumulação capitalista, de modo que decisões técnicas nunca são apenas técnicas, mas carregadas de um viés econômico, político e ideológico, próprio das relações sociais num dado momento histórico.

Finalmente, a base teórica que expusemos anteriormente fornece os alicerces para que possamos debater a principal categoria explicativa da realidade empírica que observamos. Sem entender o âmago dos processos de concepção de novas tecnologias, que nos mostram que uma tecnologia só é aprovada como viável se está em conformidade com as relações de poder existentes (NOBLE, 2001), as pessoas creem que há dois filtros ou telas sucessivas, que automaticamente eliminam as contribuições insatisfatórias e permitem que floresçam apenas as melhores. O primeiro filtro é técnico, em que a dedicação e o trabalho dos engenheiros e cientistas selecionam a melhor solução para cada problema. O segundo filtro é econômico: entre as soluções tecnicamente superiores, os homens de negócios escolhem apenas as mais viáveis economicamente, após o cômputo dos custos e o cálculo dos benefícios. (NOVAES, 2010) Segundo essa visão, a tecnologia evolui de acordo com uma espécie de “seleção natural”, de modo que o “progresso” tecnológico seria algo que traria apenas benefícios à espécie humana e não teria nenhum caráter político ou de classe. Todavia, desconstruindo essa visão de neutralidade e determinismo, Novaes (2010) lembra que o trabalho dos técnicos e engenheiros não é guiado apenas por considerações de tipo técnico, mas em todo modelo que concebe há uma

visão de mundo e uma ideologia, baseadas nas relações sociais e no estágio correspondente da divisão social do trabalho.

Noble (2001) destaca, além dessa retórica tecnoeconômica, de caráter ideológico, que existem três impulsos decisivos para o desenho final dos sistemas tecnológicos: “1. obsessão da direção pelo controle; 2. uma ênfase militar sobre o mando e a intervenção; 3. ‘entusiasmos’ e ‘compulsões’ que fomentam ‘cegamente o impulso à automatização’”. (p. 19) O primeiro impulso seria um estímulo, a partir da naturalização do trabalho assalariado e do controle heterogestionado da produção, à obsessão da direção e do controle sobre os trabalhadores.

Nesse sentido, poderíamos especular que o senso comum não percebe a natureza sociopolítica da construção da tecnologia. Ao não observarem que algumas tecnologias – que poderiam trazer mais benefícios – ficam cristalizadas ao longo do caminho de seleção tecnológica, estes trabalhadores passam a crer que só há uma tecnologia disponível para uso no chão de fábrica. (NOVAES, 2010, p. 66)

Todo esse quadro cria condições para a dissimulação das relações sociais pela classe dominante, enfatizando uma ideologia do progresso relacionada à tecnologia, que serve como veículo para a perpetuação das distinções e dominações de classe e como impedimento de uma avaliação crítica por parte dos dominados. Assim, no capitalismo, a tecnologia cumpre uma dupla função: no nível material, mantém e promove os interesses dos grupos dominantes; no nível simbólico, político, apoia e propaga a ideologia legitimadora daquela sociedade, com uma visão de mundo própria. (NOVAES, 2010)

Da mesma forma que, para Marx (2010), ao expor o conceito de fetichismo da mercadoria, a mercadoria assume uma relação entre coisas sob o caráter histórico atual do trabalho, escondendo as relações sociais que a condicionam, a tecnologia nos é apresentada como neutra e a-histórica, sujeita apenas a valores técnicos. Ou seja, é também um fetiche e uma reificação que obscurece sua es-

sência histórico-social e política. Nessa perspectiva, temos o *fetichismo da tecnologia*. (NOVAES e DAGNINO, 2004)

Quando iniciamos a pesquisa, tínhamos, por hipótese, o fato de que os sentidos e significados construídos pelos jovens a respeito dos cursos técnicos na área de tecnologia recebiam forte influência das maneiras como esses jovens veem a tecnologia. Por isso, um dos aspectos que fomos a campo investigar foi, justamente, o imaginário social sobre a tecnologia, dissolvido nas construções culturais da juventude. Concluímos, pois, que um elemento explicativo da alta procura naqueles cursos é exatamente a visão fetichizada de tecnologia, que, ao mesmo tempo, é influenciada e ajuda a construir a visão ideológica de que a profissão de técnico/engenheiro é “nobre” e garante lugar no mundo do trabalho com altos salários. Na seção seguinte expomos alguns dos elementos que nos permitiram chegar a essa conclusão.

## Educação profissional, juventude e as construções identitárias em torno do conceito de tecnologia: discussão sobre alguns resultados

Em todos os roteiros de coleta de dados que utilizamos na pesquisa – tanto nos grupos focais quanto nas entrevistas individuais –, havia um trecho reservado para a discussão a respeito da tecnologia. Além da pergunta inicial, que introduzia o tema, “Para você, o que é tecnologia?”, outras perguntas permitiram que aprofundássemos a discussão, principalmente a partir das concepções acerca da metodologia que estávamos utilizando: grupos focais e entrevistas semi-estruturadas só tem sentido quando criam condições para o debate e fundam-se na interação entre os participantes; não são somas de pontos de vista ou um jogo de pergunta-resposta. (GATTI, 2005)

Nos grupos focais, verificamos que, de maneira unânime, para os alunos do primeiro ano a tecnologia é algo absolutamente positivo, detentor do progresso pleno da humanidade e redentor.

Os seguintes aspectos foram apontados como respostas àquela primeira pergunta:

- Algo muito avançado;
- Algo sem o qual a vida humana não seria mais possível;
- Tudo;
- Algo que nos ajuda a viver cada vez melhor;
- O mundo;
- Algo divino, pois salva a humanidade;
- Desenvolvimento.

Tais aspectos corroboram para uma visão positiva, idealista e fetichizada sobre a tecnologia, na qual ela é tomada como algo incrível, encantador. Também verificamos a reificação da tecnologia – que é uma dimensão do fetiche – nos exemplos dados pelos estudantes: computadores, celulares, aparelhos de TV etc., ou seja, apenas o objeto, o dispositivo tecnológico, é apresentado. Para os alunos do 4º ano, essas observações também são válidas, porém houve ainda outro elemento destacado por eles: a necessidade de alguém “mais inteligente” pensar e conceber todo esse avanço proporcionado pela tecnologia e, além disso, ser alguém que, nas palavras de um aluno, *“quebrou a cabeça e estudou um monte e (...) ganha um monte pelas pessoas que não quebraram a cabeça; ou seja, ela sai ganhando.”*. Esse elemento sofre influência direta das visões sobre tecnologia apresentadas pelos próprios professores – e, obviamente, expostas em sala de aula – e da vivência que esses alunos já adquiriram no curso e no mundo do trabalho. Evidenciam-se, aí, duas dimensões do fetiche da tecnologia: a crença dos técnicos no fato de que suas decisões estão submetidas apenas a crivos de ordem técnica; e a obsessão das direções pelo controle, inerente à divisão social do trabalho capitalista e à cisão entre mão e cérebro nos processos produtivos.

Entre os alunos de Eletrônica e Eletromecânica, por exemplo, as tecnologias eletroeletrônicas (que caracterizam suas áreas de atuação) são tidas como muito mais importantes e necessárias para os processos produtivos do que as demais. Nesse sentido, as discussões sobre o mercado de trabalho na área da tecnologia evi-

denciam uma íntima relação entre o sentido da tecnologia construído pelo ideário juvenil, destacado acima, e os motivos pelos quais procuram os cursos. Nas discussões referentes a essa pergunta, a grande maioria das falas afirma que é o fato de esse mercado ser atual, moderno, complexo e estar em constante avanço o que o torna abrangente e valoriza a atuação dos técnicos formados nessas áreas. Em alguns momentos, inclusive, outras profissões foram subestimadas.

Em todas as conversas dos grupos focais, também veio à tona a discussão sobre as maneiras a partir das quais o ser humano utilizou o desenvolvimento tecnológico. Nesse contexto, destacamos cinco grandes eixos que estruturam as respostas dos alunos:

*1º Eixo: respostas maniqueístas.* Muitos alunos afirmaram que “uns usam a tecnologia para o bem e outros usam para o mal”. Essa maneira de enxergar a tecnologia é descontextualizada de qualquer relação de classe, de poder ou cultural. A tecnologia parece ser algo que paira no ar e cabe ao “caráter” de cada indivíduo, orientado pelos seus princípios (bons ou ruins), decidir como vai utilizá-la. Trata-se de uma análise de cunho moralista fundada em uma ética superficial.

*2º Eixo: respostas que destacam análises dos impactos da tecnologia na vida e nos hábitos dos seres humanos.* Nesses casos, são destacados, por exemplo, os fatos de o uso do computador e do vídeo-game transformar severamente as maneiras de socialização entre crianças e jovens. Destacaram-se também o aumento do sedentarismo e da preguiça entre as crianças e a ênfase no consumismo. Tais análises também deixam escapar o “para quê?” e “para quem?” das tecnologias colocadas em discussão. O acesso à internet e aos jogos de computador ou vídeo-game de última geração não é uma realidade para toda a população e para todos os jovens. Ao contrário, sintetizam as desigualdades e, assim, também imputam à tecnologia um caráter social, que passa despercebido pelos jovens nas discussões.

*3º Eixo: resposta que não dá à tecnologia um caráter de encantamento.* Apenas um aluno se deu conta de que alguns hábitos

já existiam antes das novas tecnologias. Essas são apenas uma nova forma sob as quais esses hábitos se dão. Ou seja, a tecnologia atua apenas como uma ferramenta que potencializa hábitos mais ou menos arraigados à espécie humana.

**Aluno(a) 1:** Mas essas coisas aí sempre existiram, mesmo antes da internet. Pedofilia já existia, roubo já existia...

**Aluno(a) 2:** *É, mas ele tá perguntando como as pessoas usaram, entendeu?*

**Aluno(a) 1:** *Então, isso só facilitou, mas não mudou, assim.*

**Aluno(a) 2:** *Eles usaram a internet pra fazer isso.*

**Aluno(a) 1:** *Já faziam, só melhorou pra eles. (Discussão no Grupo focal D)*

Vale destacar que, embora não caia no abismo do determinismo tecnológico, a referida resposta também não percebe a essência histórica de determinadas relações sociais e a maneira como essa essência influencia a tecnologia. Acaba por naturalizar e subjetivar questões como o roubo e a pedofilia e, da mesma maneira que as respostas do 1º eixo, imputar à tecnologia uma neutralidade, cuja utilização cabe à vontade do ser humano.

*4º Eixo: relação com a produtividade e a diminuição do tempo de trabalho.* Essa questão foi identificada por quatro grupos, mas poucas vezes como algo negativo. Alguns grupos, instigados pelo mediador, destacaram que o aumento de produtividade nas empresas é algo extremamente positivo, pois se passa a produzir mais num mesmo período de tempo. O desemprego, como consequência desse processo, também apareceu várias vezes nas discussões, mas, em todas elas, com a ressalva de que, então, é necessário buscar qualificação e especialização para não acabar vítima desse panorama. Muitas dessas falas embasaram seus argumentos nos processos aprendidos durante o curso e nas ênfases dadas em sala de aula.

*5º Eixo: relação com os impactos ambientais.* Em dois grupos os impactos ambientais causados pelas novas tecnologias foram destacados, como o aumento do lixo, a criação de bens supérflu-

os e a emissão de gases nocivos à atmosfera. Novamente, quando destacados, esses impactos foram relacionados à escolha humana: a tecnologia é boa, basta o ser humano utilizá-la positivamente, de modo a minimizar tais impactos. Caso continue atuando condicionadamente ao egoísmo e à ganância, as devastações do meio ambiente continuarão.

Dentre os egressos entrevistados, mesmo com certa experiência no mercado de trabalho e na procura por empregos, a visão sobre tecnologia aproxima-se muito das visões dos alunos matriculados nos cursos. Vale destacar que, mesmo havendo dificuldades em encaixar-se no mercado como técnico (a maioria dos egressos entrevistados atua como operário, auxiliar, aprendiz ou está desempregado), a tecnologia é tida como algo em pleno avanço e, por isso, o mercado é muito abrangente, o que os motivou a procurar os cursos, continuar até o final e permanecer procurando vagas e trabalhando na área.

Por sua vez, as análises das falas dos professores ratificam o senso comum fetichizado em relação à tecnologia. Apenas para citar os principais exemplos do conceito de tecnologia empreendido pelos docentes, destacamos: dificuldades em conceituar tecnologia, recorrendo a definições fluidas e ambíguas; citação das palavras “avanço”, “progresso” e “crescimento” como detentoras do potencial explicativo para a tecnologia; visão utilitarista e neutra da tecnologia como “aplicação de conhecimento científico para a solução de problemas” ou como “artefatos ou dispositivos que tendem a melhorar nossa vida”. Apenas um professor definiu a tecnologia como *“inovações no processo produtivo a serviço da classe detentora dos meios de produção”*.

Quando questionados se acham que a visão do jovem sobre tecnologia influencia no momento de escolher algum curso da escola, apenas um professor respondeu negativamente. Na verdade, essa opinião é reforçada pelos docentes, que destacam em suas falas, por exemplo, o status que o progresso tecnológico trouxe para os profissionais que atuam nessa área e a vigência da automação em todas as áreas produtivas.

*“Também. Mas é que tem status também, né. Não só pelo progresso e pela novidade, mas também pelo status que isso dá, né.” (Professor dos cursos de Edificações, Eletrônica e Eletromecânica em disciplina básica)*

Mesmo entre alguns professores que defendem processos educacionais mais humanistas, críticos e reflexivos, o atrelamento às necessidades do mercado continua como elemento central dos saberes docentes nos cursos de EPTNM. Mais do que isso, não se trata apenas de uma “vontade” de se render ao mercado, mas da própria relação com o conhecimento travada pelos professores, ou seja, da epistemologia docente, algo que não é resultado de decisões puramente subjetivas, mas permeadas por mediações, tanto de ordem material – como a estrutura e a organização da sociedade e o próprio trabalho do professor, precarizado e submetido a jornadas intensificadas com baixíssimos salários – quanto imaterial – subjetividades, cultura, política, ideologia. É o tensionamento entre essas mediações que resulta uma relação fetichizada do professor e, conseqüentemente, do jovem técnico com a tecnologia.

Constatamos, com isso, que o processo formativo oferecido pela escola profissional de nível médio, mesmo que regido pela política do Ensino Médio Integrado e com uma perspectiva, ao menos no marco legal, fundada na escola politécnica, não tem plena autonomia em relação às exigências do mercado e apresenta a tecnologia da mesma maneira reificada apresentada pelas ideologias dominantes. Ao contrário, a própria relação do jovem estudante (e até dos professores) com a tecnologia é marcada por um caráter utilitarista e, mais do que isso, é preocupante que esses jovens sejam alunos de cursos de formação profissional na área de tecnologia e continuem reproduzindo o discurso dominante sobre essa questão. Entretanto, há que se destacar que, como fica claro principalmente nos grupos focais, há percepções mais aprofundadas e significados construídos pelos alunos que captam a não neutralidade, apesar de esses casos serem bastante fragmentados e difusos.

Queremos mostrar, assim, que as visões do jovem e dos professores sobre a tecnologia são fatores determinantes para a

construção dos sentidos e significados desses jovens a respeito do mercado de trabalho na área técnica que escolheram. Mais do que isso, é a própria visão fetichizada da tecnologia, relacionada dialeticamente com a ideia de que, no atual momento econômico por que passa o Brasil, a profissão de técnico garante lugar no mercado com *status* e bons salários (em quase todos os casos, visão essa que é reforçada pela própria família que incentiva o jovem a fazer o curso técnico), que possibilita aquele panorama de alta procura nos cursos.

## Conclusões

Os elementos conclusivos de nossa pesquisa que se referem especificamente à relação do jovem estudante do Ensino Médio com a tecnologia nos permitiram dialogar com o debate conceitual que propusemos acima acerca da tecnologia. O senso comum, a partir dos interesses hegemônicos, reproduz o discurso de que o rápido avanço da tecnologia precisa ser acompanhado pelos trabalhadores, especialmente pelos jovens da contemporaneidade, que já nascem em um mundo tecnológico. Esse discurso evidencia-se não só na ênfase da necessidade de novas competências profissionais como também no destaque de uma tecnologia sedutora, positiva, solucionadora de problemas e libertadora. Em ambos os casos, deparamo-nos com o discurso ideológico. Ora fazendo uma relação direta entre educação e trabalho, ora eximindo a tecnologia de seu caráter político e sintetizador das contradições sociais, reificando-a e tomando-a como neutra ou determinante absoluta das transformações na sociedade. Nesse âmbito, é necessário garantir, como sugere Bianchetti (2001), que a escola técnica nem se encastele em uma pretensa neutralidade, nem fique a reboque do discurso ideológico empresarial. É necessário, sim, que ela garanta aquele acompanhamento, mas entendendo a tecnologia como a mediação histórica entre mundo da produção e esfera do conhecimento científico.

Finalmente, procurando retornar à superfície que se apresentou a nós como explicativa da realidade, achamos necessário pontuar a conclusão central a que chegamos em nossa pesquisa e que representa a essência daquele paradoxo fenomênico<sup>81</sup>. Ora, se é uma realidade fetichizada que impulsiona os jovens a procurarem os cursos, pareceu-nos óbvio que, em geral, não há, no momento da matrícula, uma clareza a respeito do curso que escolhem, dos conteúdos que serão estudados ou da área de atuação. Assim, ao se depararem com outra realidade e ao amadurecerem seus desejos e anseios em relação ao futuro profissional, os jovens acabam por se questionar a respeito do gosto pelo curso e abandonam a escola de ensino técnico, procurando o Ensino Médio Regular, que lhes garante a conclusão dessa etapa de ensino em menos tempo. Ou seja, é a própria falta de clareza sobre o curso no momento da escolha, construída no âmbito de uma visão fetichizada a respeito da tecnologia e da profissão, que se coloca como fator determinante para o abandono. Assim, as evidências empíricas nos levaram a concluir que as causas do abandono são encontradas nos próprios motivos que configuram a alta procura pelos cursos, de maneira que aquele aparente paradoxo se desfaz e concluímos que alta procura e alto abandono estão intimamente relacionados, sofrem influência direta um do outro e configuram uma totalidade determinante para a explicação do fenômeno que analisamos.

Com isso, finalizamos nossas observações com duas reflexões que dialogam com o contexto que apresentamos e podem ser utilizadas para o debate e outras investigações. Em primeiro lugar, em relação aos significados construídos pelos entrevistados sobre a tecnologia, cumpre afirmar que o panorama de fetiche que apresentamos remete, fundamentalmente, a uma conduta econômica. Entretanto, a construção da identidade juvenil, em todas as esferas em que se dá, é, na atualidade, sempre permeada pelas relações que o jovem trava com a tecnologia e, nesse sentido, é possível que

---

81 “A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno.” (KOSIK, 2011, p. 15)

vislumbremos, também, estratégias de resistência a partir dessas relações, para além de um contexto que apenas reforça a alienação. O próprio panorama de fetiche nos traz indícios disso, na medida em que é possível constatar percepções da não neutralidade da tecnologia entre os jovens, mesmo que de forma bastante difusa e não estruturada. Além disso, a participação da juventude em redes sociais, a utilização que fazem dos dispositivos tecnológicos e até a própria relação com os instrumentos e objetos de trabalho são processos que carregam em si contradições e, portanto, possibilidades de contestação.

Em segundo lugar, propomos uma reflexão a respeito das perspectivas curriculares e das próprias concepções de educação presentes no Ensino Médio e na EPTNM. É importante travar esse debate, já que, como comentamos no início do trabalho e conforme verificamos em nossa pesquisa, não há uma transposição linear entre a conjuntura vivida pelas relações sociais de produção e a escola. Pelo contrário, concluímos que a dificuldade em conciliar trabalho e estudo – argumento que corriqueiramente aparece em estudos sobre o abandono escolar no Ensino Médio – praticamente não apareceu como causa do abandono. Fundamentalmente, as visões ideológicas reforçadas pelo jovem acerca do mercado de trabalho, construídas em relação dialética com os significados que empreende sobre a tecnologia, é que são os fatores determinantes.

Dessa forma, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Médio<sup>82</sup> trazem uma nova perspectiva para se pensar o currículo dessa etapa de ensino, evidenciando a unicidade entre as dimensões da ciência, da tecnologia e da cultura, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico, na perspectiva da práxis da produção da vida humana. O próprio documento concebe a tecnologia para além da visão fetichizada, entendendo-a como transformação histórico-social da ciência em força produtiva ou mediação entre a esfera da produção, histori-

---

82 Essas diretrizes foram aprovadas recentemente pelo Ministério da Educação e entraram em vigor a partir da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Educação.

camente determinada, e a esfera do conhecimento. Entretanto, preocupa-nos a incompatibilidade entre essa perspectiva e o panorama que verificamos no espaço escolar, o que nos leva a propor processos de formação continuada e de discussão entre as escolas a respeito das próprias concepções contidas nas DCNs. Preocupa-nos, também, o fato de as DCNs para a Educação Profissional não partirem da mesma perspectiva e, de certa forma, caírem no abismo da neutralidade e do determinismo tecnológico.

Lembramos, por fim, que o contexto que aqui expusemos refere-se aos cursos regidos pelo currículo integrado, que se baseia na concepção de politécnica e propõe uma leitura crítica acerca da tecnologia, superando o fetiche. A questão que se impõe é como (e se é possível) transpor esse avanço obtido no plano da política pública para as práticas do universo escolar.

## Referências

ARROYO, Miguel. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, C. *et al. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p. 13-41.

BIANCHETTI, Lucídio. *Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação*. Petrópolis/Florianópolis: Vozes/Editora da UFSC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Catálogo nacional de cursos técnicos, 2008*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26/03/2011.

DAGNINO, Renato Peixoto. *Neutralidade da ciência e determinismo Tecnológico: um debate sobre a tecnociência*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.) *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 53-70.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2005.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I*. 27 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

NOVAES, H. T.; DAGNINO, R. P. O fetiche da tecnologia. In: *Revista Organizações & Democracia*, Marília, v. 5, n. 2, p. 189-210, 2004.

NOBLE, David. *La locura de la automatización*. Barcelona: Alikornio, 2001.

NOVAES, Henrique Tahan. *O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

# **Sentidos da educação atribuídos pelos egressos do PROEJA no Paraná**

Céliu Mariano Jorge

## **Introdução**

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma investigação cujo objeto compreende a formação profissional e escolarização no âmbito do Programa Nacional de Educação Profissional integrado à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

A reconstrução dos princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores brasileiros teve seu marco com o Decreto nº 5.154/04, o qual trouxe a possibilidade da integração entre a formação para o trabalho e o Ensino Médio. Essa possibilidade foi estendida à modalidade de educação de jovens e adultos – EJA pelos Decretos nº 5.478/05 e nº 5.840/06, com o intuito de promover uma educação que integrasse a formação geral à profissional para os trabalhadores, com mais de 18 anos, que precisavam concluir o ensino médio e ao mesmo tempo qualificar-se para o trabalho (BRASIL, 2007).

Dessa forma, o PROEJA surgiu em um contexto de restabelecimento de valores sociais e humanos, pela vontade e participação de vários segmentos da sociedade e do governo, com o objetivo de atender ao público jovem e adulto excluído dos saberes escolares em nível médio.

As possibilidades de formação e as contradições apresentadas pelo PROEJA foram discutidas em denso debate da academia

e em pesquisas<sup>83</sup> produzidas por estudantes de pós-graduação em várias universidades do país, inclusive no Paraná, o que conferiu grande visibilidade a esse Programa. As pesquisas realizadas nesse Estado, tanto na rede estadual quanto na rede federal de educação, apontaram problemas relacionados a não permanência dos alunos nos cursos, pouca procura pelas matrículas, dentre outras fragilidades (DAL MORO, 2012; YAMANOE, 2011; COLONTONIO, 2010; HOTS, 2010; CORSO, 2009; ALMEIDA, 2008).

Essas pesquisas foram realizadas com alunos e/ou professores durante o andamento dos cursos do PROEJA, fato que nos despertou o interesse em pesquisar esse tema tendo como foco os alunos egressos desses cursos.

Nessa perspectiva, estabelecemos a seguinte problemática: Em que medida esse Programa configurou-se como uma política de formação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores jovens e adultos?

Nossa opção teórico-metodológica buscou uma aproximação com a teoria desenvolvida por Pierre Bourdieu, mais especificamente a que foi descrita por ele e sua equipe no livro “Miséria do Mundo” (BOURDIEU, 1993). Nessa obra, o autor se afasta da sociologia tradicional e “aposta numa epistemologia que representa uma nova maneira de abordar a práxis social, incorporando com mais profundidade as experiências cotidianas das pessoas” (MONTAGNER, 2009, p. 257).

Nessa perspectiva, foram realizadas entrevistas organizadas a partir de um roteiro, com o intuito de levar o entrevistado a uma reflexão sobre aquilo que se desejava saber dele, chegando-se o mais próximo possível dos fatos reais do contexto por ele vivenciado. Tal recurso constitui um processo de ouvir e estimular o relato do entrevistado, ou seja, uma “escuta ativa e metódica”,

---

83 Convênio assinado em 2006 entre a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

conforme denomina Bourdieu (1993, p. 695). Ao levar o entrevistado a uma autoanálise sobre os fatos que envolveram a sua vida, torna-se possível uma compreensão mais clara do processo por ele vivenciado.

Os dados aqui analisados e apresentados decorrem da nossa pesquisa de doutorado, realizada com 85 alunos egressos de doze cursos técnicos das primeiras turmas concluídas do PROEJA na rede estadual de educação do Paraná. Foram pesquisadas onze escolas, situadas em nove municípios do Estado, durante o primeiro semestre de 2012, quando os egressos já haviam concluído os cursos há mais de um ano, espaço de tempo que consideramos necessário, tendo em vista o objetivo da pesquisa.

Nesse artigo, o desenvolvimento do tema é apresentado de acordo com as categorias estabelecidas, a saber: perfil sociodemográfico; trajetórias de estudo e continuidade após o PROEJA; situação de emprego. A partir dessas categorias buscamos compreender os sentidos que foram atribuídos pelos alunos à formação realizada.

## O Perfil sociodemográfico dos egressos do PROEJA

Para estabelecer o perfil sociodemográfico dos egressos buscamos identificar os alunos que permaneceram nos cursos quanto à faixa etária e gênero e as possíveis interferências, decorrentes desses traços, na permanência desses alunos nos cursos.

Percebemos uma grande heterogeneidade entre os alunos egressos, fato que os diferencia em relação a vários aspectos, como aprendizagem, relacionamentos, gostos e, conseqüentemente, aos sentidos que atribuem à formação.

Porém, ao comparar a “faixa etária dos egressos entrevistados” e do “total de alunos que concluíram os cursos nessas escolas”, com a “faixa etária dos alunos matriculados no primeiro

semestre”, podemos perceber que houve uma variação interessante. A faixa etária predominante do total de concluintes e dos egressos entrevistados ficou entre 32 e 41 anos, enquanto que a faixa etária dos alunos matriculados no primeiro semestre dos cursos foi de 22 a 31 anos.

Esse fato evidencia que embora as turmas tenham apresentado inicialmente um perfil mais jovem, isso foi alterado no decorrer do curso pela não permanência dos mais jovens. Portanto, os alunos que permaneceram no curso foram os de faixa etária mais elevada (aproximadamente dez anos a mais), o que alterou o perfil etário da turma.

Com relação a esse fato, é importante destacar que existe uma maior instabilidade ocasionada pela dificuldade de emprego entre os mais jovens, o que os leva a ocupar funções de subempregos e trabalhos temporários (POCHMANN, 2012), dificultando assim sua permanência nos estudos e, em muitos casos, levando-os à não permanência na escola.

As mulheres foram predominantes entre os egressos dos cursos técnicos do PROEJA, numa proporção de 57 mulheres para 28 homens, embora tenha ocorrido variação dessa proporção entre os cursos. No curso de Eletromecânica, por exemplo, todos os entrevistados eram do sexo masculino, o mesmo sendo observado em relação ao curso de Logística. No caso do curso de Construção Civil, somente uma entrevistada era do sexo feminino. Por outro lado, nos cursos de Nutrição todas eram mulheres, e nos de Enfermagem, Secretariado e Agente Comunitário de Saúde foi encontrado somente um representante do sexo masculino em cada curso. Nos demais, a distribuição entre homens e mulheres foi mais proporcional.

A maior presença de mulheres ou de homens em determinados cursos é um reflexo cultural que está relacionado à própria divisão sexual do trabalho. Essa divisão atribui determinados papéis aos homens e mulheres nos processos de trabalho, destinan-

do às mulheres os trabalhos considerados mais leves e com menor exigência intelectual e os homens àqueles que exigem maiores atributos e conhecimentos técnicos (HIRATA, 2002). Isso quer dizer que enquanto as áreas de trabalho intensivo, de atendimento e cuidados com a saúde, são reservadas às mulheres, aquelas caracterizadas por maior incremento tecnológico e científico, como nos cursos da área da indústria, são majoritariamente destinadas ao trabalho masculino. Dessa forma, o perfil sociodemográfico que caracteriza os alunos egressos entrevistados na pesquisa é de maioria feminina, com faixa etária entre 32 a 41 anos. Portanto, são mães e esposas que retornam aos estudos na expectativa de encontrar, pela via do conhecimento, um melhor espaço no campo social e produtivo.

## Trajetórias de estudos e continuidade após o PROEJA

Partimos do princípio que a construção de uma trajetória pode mostrar, para além da história vivida pelos sujeitos, as situações relacionais que se estabeleceram e as formas estruturais a que esses sujeitos foram submetidos. Nessa linha sequencial, colocam-se em evidência as estratégias buscadas para a mobilidade social e econômica e os papéis sociais definidos nos diferentes momentos da existência de cada um.

Considerando que uma vida não apresenta uma única linha de acontecimentos, mas uma teia de fatos que se inter cruzam, Bourdieu (1996, p. 189) constrói a sua noção de trajetória “como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço ele próprio um devir submetido a incessantes transformações”. Portanto, essa noção de trajetória possibilita que consideremos as inter-relações que existem entre os fatos passados, os fatos recentes e os determinantes estruturais que interferem nas situações de vida.

Ao falarem sobre o tempo de afastamento dos estudos, foi possível perceber que a maioria dos egressos estava entre 11 a 20 anos e mais de vinte anos afastados dos estudos. Percebemos, também, que a relação dos alunos com a escola não se deu a partir de uma única saída e retorno, mas por várias tentativas recorrentes que configuram seguidos fracassos e exclusão do sistema escolar. Isso fica evidente no relato de Rosalina, egressa do curso técnico em Meio Ambiente: “não foi por falta de vontade, mas sempre que começava a estudar, alguma coisa acontecia e tinha que parar”. Essa egressa justifica não ter concluído anteriormente a sua formação em nível médio, tendo em vista as dificuldades enfrentadas de conciliar estudo e trabalho, o que caracterizou a sua situação de exclusão escolar.

As trajetórias descritas pelos egressos do PROEJA retratam a relação conflituosa com a escola e a tentativa de conciliar o estudo e o trabalho desde muito cedo. Em entrevista realizada com Isabel, aluna egressa do curso técnico em Meio Ambiente, ela nos contou sobre o seu percurso de formação desde a infância, período que considerou “muito curto, mas agradável, apesar de tudo”. Para ela, ir à escola representava um dos poucos momentos de encontrar os amigos e brincar, pois ao voltar para casa tinha que realizar os intermináveis afazeres domésticos, repetidos diariamente, além dos cuidados com os irmãos mais novos.

Estudar em casa era difícil, mal conseguia fazer as tarefas. Digo mal, porque normalmente não sabia como resolver aqueles problemas, a gramática e os questionários, não adiantava perguntar para os meus pais, porque também não sabiam. O meu pai estudou um pouco, mas não chegou a concluir o primário, a vida no sítio era difícil, teve que trabalhar desde cedo. Minha mãe, nunca foi à escola. (Isabel – Curso Técnico em Meio Ambiente).

A entrevistada contou-nos sobre as suas dificuldades na hora de realizar as tarefas da escola e da situação dos pais que

pouco ou quase nada estudaram. Ela lembrou que o problema era no dia da prova, “aí não tinha como me disfarçar, sempre tirava notas baixas”, porém, o fato de ter bom comportamento a ajudou, conforme sua própria constatação: “acabaram me passando”.

Questões como esta evidenciam as mazelas dos alunos das classes menos favorecidas em um sistema de ensino que não considera as desigualdades cognitivas, os diferentes pontos de partida de cada um diante dos novos aprendizados. Tornam claro o estado de abandono em que esses alunos se encontram dentro da própria escola e a culpabilização que recebem por não apresentarem as condições ideais que deles se esperam. Para Bourdieu (1998, p. 55),

as famílias dos meios populares, por não apresentarem uma familiaridade com a linguagem e com a cultura da escola, mostram-se, muitas vezes, desprovidas de recursos capazes de possibilitar aos filhos melhores resultados escolares. Os filhos dos operários não podem adquirir, senão penosamente, o que os filhos das classes cultivadas herdaram naturalmente, como "o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros das classes cultivadas, porque constituem a 'cultura' [...] dessa classe".

À luz do pensamento desse autor, podemos entender que a herança social de Isabel lhe colocou numa posição de continuidade das condições dos seus pais. Ao mesmo tempo, estava em condições diferentes de outros colegas de classe, com pais que detinham maior estudo e melhores condições financeiras. Fato que lhe impunha a dura missão de tentar ultrapassar essas barreiras e continuar estudando ou então desistir da escola, o que fez por repetidas vezes.

Dentre os motivos apresentados para justificar a interrupção dos estudos, a maioria dos egressos citou o casamento e os filhos, colocando a constituição da família e filhos na fase escolar

como o maior obstáculo à continuidade dos estudos. O segundo motivo mais citado foi a dificuldade em conciliar trabalho e escola.

Outros motivos da não permanência, como não gostar de estudar ou dificuldades de aprendizagem, também foram citados. Porém, não houve nenhuma responsabilização da escola sobre isso, o que demonstra que os alunos não culpam a escola por não gostarem de estudar ou pelas dificuldades em aprender, atribuindo a si próprios os motivos da não permanência. Nas palavras de Arroyo (2003, p. 2),

é facilmente verificável que a evasão escolar debita na conta do aluno a responsabilidade do fracasso. Este rótulo transfere para a esfera individual e familiar a culpa da saída do aluno da escola e inocenta a própria escola. Dificilmente esses agentes falam em fracasso da escola.

Ao nos determos em outro fragmento do relato de Isabel podemos constatar as divergências estabelecidas com a escola em sua trajetória, e entender os motivos que a levaram a deixar os estudos; decisão esta tomada por seu pai e independente da sua vontade, pois não queria sair, apesar de não se sentir com direito à escola.

[...] Quando fui para o fundamental tudo piorou, eram vários professores e várias matérias, saia um entrava outro em seguida, tudo muito rápido não se tinha tempo para o entendimento de nada... Parecia que a escola não era mesmo para mim... Reprovei dois anos e meu pai achou melhor que eu saísse. Ficava agora só em casa, trabalhando. Tinha muitas saudades da escola, não que gostasse do estudo, isso não gostava mesmo... mas sentia falta de encontrar os colegas, conversar, ver os meninos... (Isabel – Meio Ambiente).

Conforme explica Lahire (2005), o êxito escolar ou o seu contrário podem ser explicados pelas experiências de socialização e suas decorrências nas trajetórias de estudo, as quais podem ser

entendidas como mediadores sociais. No pensamento desse autor, tais mediadores podem identificar os motivos pelos quais ocorreu o abandono e ainda o que levou o aluno a voltar aos estudos. No caso de Isabel, a experiência de socialização na escola representava o elo com as pessoas da sua idade, amigas e também a fuga dos trabalhos de casa. O fato de deixar os estudos, mesmo com o insucesso no aprendizado, significou a interrupção da infância e uma entrada brusca na vida adulta.

Na sequência do seu relato, contou-nos que logo em seguida ao seu afastamento da escola, apareceu uma oportunidade para trabalhar como doméstica na casa de uma vizinha; nessa época tinha 13 anos, “mas dava conta do trabalho”. Trabalhou em muitas outras casas, era sempre um trabalho “duro”, sem contar que algumas patroas a tratavam mal; nesse caso, saía do emprego, pois nunca aguentou maus tratos e queria ser respeitada. Em uma das casas que trabalhou, a patroa era professora e a incentivou a voltar a estudar no noturno. Assim, retornou à escola.

[...] Minha expectativa era grande quando cheguei, afinal voltava a estudar, agora com pessoas adultas, moças e rapazes, devia ser tudo diferente! Infelizmente não houve nenhuma diferença, vieram os mesmos problemas incompreensíveis para resolver, a mesma gramática absurda e os questionários com mais de 20 perguntas, sem falar nas provas... A diferença ficava no pátio, durante o recreio e aulas vagas, em lugar das brincadeiras vieram os namoros... Fiquei sete meses na escola, quando vi que não ia mesmo passar de ano desisti... (Isabel – Meio Ambiente).

Depois desta desistência, Isabel retornou mais duas vezes à escola e conseguiu chegar até a sétima série, mas engravidou e não pôde mais estudar. Retornou bem mais tarde quando a filha já estava com 10 anos, desta vez no CEEBJA: “lá era para quem estava atrasado nos estudos assim como eu, era diferente, consegui terminar a oitava série” afirmou ela.

Os relatos dos egressos entrevistados, ao discorrerem sobre as razões da procura pelo PROEJA, revelaram uma diversidade de fatos. Porém, de uma forma geral, a maioria expressou as expectativas e esperança para conseguir emprego e melhoria de vida. Os motivos mais pronunciados em suas falas foram “ter uma profissão” e concluir o “Ensino Médio”. O fato de ser um curso integrado parece ter configurado um atrativo para muitos alunos.

No relato de Isabel, observamos que a procura pelo PROEJA foi para ter uma profissão e deixar o trabalho de doméstica. O fato de ser integrado despertou a sua atenção e a levou a fazer a matrícula.

Foi uma luz no fundo do túnel, uma área promissora, só se fala em meio ambiente hoje em dia. O aprendizado foi muito bom, a convivência com a turma melhor ainda... Tenho esperança de conseguir outro emprego nessa área e poder pagar um estudo bom para minha filha (Isabel – Meio Ambiente).

Seu objetivo era conquistar um emprego na área de meio ambiente, porém, até o momento da entrevista isso não havia se concretizado e ela continuava trabalhando como doméstica. Segundo Lahire (1997), o percurso escolar é determinado por muitas variáveis que impossibilitam determinar, *a priori*, as situações de sucesso ou fracasso do aluno. Essas variáveis fazem parte de uma rede de relações de interdependência e, portanto, possuem características próprias. No caso de Isabel, podemos dizer que obteve sucesso em relação à formação, pois conseguiu concluir o curso e obter uma profissão. Porém, em relação à conquista de outro emprego, ainda não havia conseguido avançar.

A dupla contradição no que diz respeito ao emprego e à sua relação com os estudos está no fato de que ele está entre as principais causas da não permanência na escola e, ao mesmo tempo, do retorno a ela.

Essa situação, recorrente entre os jovens das classes menos favorecidas, constatada entre os egressos do PROEJA, nos leva a pensar que sejam cíclicas em determinadas faixas etárias, caracterizando um embate entre as condições que se apresentam e o desejo de integrar-se.

Com relação à continuidade dos estudos, verificamos que a maioria (66%) dos egressos pesquisados não tiveram oportunidade para dar continuidade à sua formação após a conclusão do curso técnico do PROEJA, principalmente por motivos financeiros, conforme expressaram. Dentre os 11% que continuaram os estudos em nível superior, 5% estavam em cursos na mesma área da formação técnica e 6% em área diferente. Outros 21% informaram estar fazendo mais um curso técnico, em outra área e quase sempre na mesma escola. Outros 2% não manifestaram interesse em continuar os estudos, certamente por já estarem numa situação estabilizada de vida, na qual o curso técnico é suficiente. (Tabela 1).

**Tabela 1 - Continuidade dos estudos pelos egressos do PROEJA.**

<b>Continuidade dos estudos</b>	<b>Números e porcentagem n=85</b>
Sim, curso superior na mesma área do curso técnico	5% (4)
Sim, curso superior diferente da área técnica	6% (5)
Não, o curso técnico proporciona o que preciso	2% (2)
Não. Não tive oportunidade	66% (56)
Outro curso técnico	21% (18)

Ao discorrerem sobre a possibilidade de continuar os estudos em nível superior, alguns egressos mencionaram não se

sentirem preparados para os vestibulares da universidade pública e gratuita, uma vez que o processo de seleção é bastante concorrido. Os vestibulares das universidades públicas, historicamente, contemplam uma visão conteudista e seletiva, que não favorece a entrada dos jovens e adultos que estudam em outra perspectiva. Dessa forma, são obrigados a buscar as universidades e faculdades particulares, com mensalidades altas, porém com maiores possibilidades de entrada. Conforme afirma Dubet, “a discussão normalmente é sobre os efeitos e não sobre o cerne da questão, que são as relações de produção definidas pela produção de riquezas e as relações de reprodução nas quais a escola distribui escalonamentos e oportunidades” (2003, p. 3).

Esse autor remete a questão para um plano maior onde está assentada a base do modelo social e econômico, a qual institui e direciona as ações da educação. Somados a isso, estão os mecanismos internos de exclusão na escola que contribuem para a exclusão fora dela.

Com relação aos egressos que continuaram estudando, observamos que cinco alunos eram do curso técnico em Eletromecânica, dos quais quatro estavam fazendo curso superior em Gestão de Processos Industriais e Tecnólogo em Mecânica e um o curso técnico em Eletrônica. Dois egressos de Enfermagem estavam: um fazendo o curso técnico em Segurança do Trabalho e o outro, Instrumentação Cirúrgica. Duas egressas de Nutrição estavam fazendo curso superior em Fisioterapia e Processos Industriais e outra continuou os estudos em um curso técnico em Enfermagem. Duas egressas do curso de Agente Comunitário de Saúde também estavam fazendo curso técnico em Enfermagem e um egresso de Administração cursava o ensino superior nessa mesma área.

O maior impeditivo para a continuidade dos estudos em nível superior, segundo relataram os egressos, foi o fator econômico aliado à inadequação da formação no que diz respeito ao vestibular, o que não significa que seja uma formação minimizada, uma vez que não é esse o foco do PROEJA.

Ao observarmos a trajetória dos egressos, fica clara a perversidade que sofreram no sistema educacional por serem desconsideradas as desigualdades sociais que comportam. Esse fato teria interferido nas condições de aprendizagens e possibilidades de participação nos estudos. Porém, contraditoriamente, foram repetidos no PROEJA, não obstante os objetivos de criação desse programa visarem o contrário.

Compreendemos, assim, que a percepção dos egressos sobre o contexto da formação, reafirma a formação/qualificação como instrumento de resolução dos problemas do emprego e de melhoria de vida. Essa percepção está na base do dispositivo de inserção social e profissional, cujos conceitos têm início no capital simbólico da própria família, da escola ou religião, na tentativa de reforçar o papel da retidão e bons costumes na luta honesta pela vida.

## Situação de emprego

Com relação à situação de emprego relatada pelos egressos, 68 (79%) estavam empregados com carteira assinada e 17 (21%) estavam desempregados. Das 57 mulheres que participaram da pesquisa, 42 estavam trabalhando e 15 estavam desempregadas, enquanto entre os 28 homens, 25 estavam trabalhando e somente 3 estavam desempregados. De acordo com Pochmann (2012), o desemprego tende a se concentrar nos segmentos mais frágeis do mercado de trabalho, que tradicionalmente contempla os mais jovens, em primeiro lugar, e também as mulheres, nesse caso em função da condição de reprodução e da possibilidade de engravidar, de modo que esses fatores as levam a ter maior restrição à contratação.

A ocupação mencionada pelos egressos nos seus relatos foi bastante diversa. Para termos uma visão geral das atividades de trabalho desenvolvidas foi necessário fazer alguns agrupamentos. Chamou-nos a atenção o fato de somente dez egressos

estarem atuando na área da formação realizada. Desse total, um era técnico em Informática, outro era técnico em Construção Civil e os demais (8) eram técnicos em Enfermagem, o que demonstra o potencial de inserção desse curso em relação aos demais. Alguns egressos de Eletromecânica informaram que não estavam atuando na função técnica, uma vez que não havia essa função no organograma da indústria, porém estavam atuando na área de formação em manutenção e como operadores. Duas egressas do curso técnico em Nutrição disseram atuar como merendeira e atendente de lactário e, portanto, na sua área de formação, mas não na função de técnico, embora realizem trabalho de tal porte, conforme apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2 - Ocupação informada pelos egressos do PROEJA.**

<b>Ocupação</b>	<b>Nº</b>
Agente de saúde	4
Encarregado de expedição / operador	8
Manutenção de computadores / Programador	3
Manutenção industrial / metalúrgico	5
Mestre de obras / pedreiro / eletricitista	6
Representante comercial / vendedor / ourives	5
Secretária / auxiliar de escritório	5
Serviços gerais / zelador / doméstica merendeira / dona de casa	14
Técnico em Enfermagem	8
Técnico em Construção Civil	1
Técnico em Informática	1
Autônomo	6
Não respondeu	19
<b>Total</b>	<b>85</b>

Observamos que a grande maioria das funções ocupadas pelos egressos eram do setor de serviços, o que corrobora os estudos realizados por Pochmann, nos quais afirma que o setor de serviços é o responsável por cerca de 70% das ocupações geradas, devido à terceirização da economia. Segundo esse autor, “trata-se de uma nova configuração do mercado de trabalho que implica inclusive no surgimento de outra classe trabalhadora, submetida a graus de exploração mais sofisticados do que aqueles que vigoravam quando a indústria era o centro da geração dos postos de trabalho” (2012, p. 23). Dessa forma, o aumento das frentes de trabalho formalizadas veio acompanhado pela ampliação das formas de exploração dos trabalhadores, principalmente na base da pirâmide de trabalho, onde se encontram os menores salários, em torno do mínimo, e as piores situações de desigualdade social.

A remuneração mensal predominante entre os egressos entrevistados ficou entre um e dois salários mínimos (68%) (Tabela 3), o que condiz com o quadro geral de remunerações decorrente do aumento de emprego na base da pirâmide social (POCHMANN, 2012). Segundo esse autor, o aumento de emprego, embora com salários em torno do mínimo, significou uma ascensão da classe trabalhadora e a redução da pobreza absoluta.

Dentre os egressos que estavam empregados e com carteira assinada, dois afirmaram ter renda mensal de mais de quatro salários mínimos e dois a renda mensal inferior ao mínimo (Tabela 3). Os egressos que informaram receber mais de quatro salários mínimos são do curso de Eletromecânica. A remuneração mais elevada nessa área, ou na área de indústria de uma forma geral, pode ser explicada pelo alto nível de especialização exigido para a atuação, o que confere maior reconhecimento dessa área. Por outro lado, a renda mensal inferior a um salário mínimo foi informada por um egresso do curso de Agente Comunitário de Saúde e outro do curso de Administração, os quais justificaram a renda mensal inferior ao mínimo por cumprirem metade da jornada de trabalho.

**Tabela 3 – Renda mensal informada pelos egressos dos cursos técnicos do PROEJA**

<b>Renda mensal</b>	<b>Números e porcentagens n=68</b>
Até 1 SM	3% (2)
Acima de 1SM até 2 SM	68% (46)
Acima de 2 SM até 3 SM	20% (14)
Acima de 3 SM até 4 SM	6% (4)
Acima de 4 SM	3% (2)

SM= salário mínimo.

Ao relacionar o salário mensal recebido com o gênero, observamos que a maioria dos egressos que disseram receber um e dois salários mínimos eram mulheres (31) e a minoria eram homens (15). Por outro lado, a renda mensal entre dois e três salários mínimos apresentou uma inversão, as mulheres (5) foram a minoria e os homens (9) a maioria. Assim, os dados mostraram que entre os egressos pesquisados, as mulheres estavam recebendo salários menores que os homens, apesar do mesmo nível de estudo e formação técnica.

Dentre os 68 egressos que estavam empregados e com carteira assinada, 43 estavam a menos de quatro anos no emprego e 25 já estavam no emprego antes de ter iniciado a formação. Com efeito, é evidente a influência da formação e dos diplomas no acesso ao emprego, embora não o assegurem, uma vez que antes de tudo terá que haver a vaga de emprego. Porém, os ganhos obtidos a partir da formação, para além do diploma, “compreendem o conhecimento e a qualificação para determinadas funções e a experiência de socialização na heterogeneidade dos coletivos” (DUBET, 2003, p. 119). Nessa análise, a partir da formação realizada, poderia haver uma contribuição à permanência no emprego ou à conquista de novo emprego mais relacionado à área de formação.

Ao discorrerem sobre a contribuição do curso para a aquisição de emprego, as opiniões dos egressos ficaram divididas entre ter ocorrido essa contribuição ou não. Porém, em alguns relatos podemos perceber de forma clara o não atendimento dessa expectativa, como os seguintes:

- *“não consegui nada ainda nessa área, mas foi bom. Apesar de tudo o ensino médio se adaptou ao técnico”* (egresso - Informática). A referência favorável nesse caso parece ser direcionada ao currículo integrado, que compreende as duas formações e proporcionou aquilo que esse egresso buscava. O “apesar”, provavelmente seja por conta da não atuação na área específica.

- *“Conseguí aprender algumas coisas e cheguei a fazer o projeto da minha casa. O problema é não conseguir emprego na área”* (Otávio - egresso de Construção Civil). Nesse relato, ao mesmo tempo em que o conhecimento adquirido é percebido positivamente, também é mencionado como um problema o fato de não conseguir a inserção na área do curso.

- *“Aprendi bastante, mas não o suficiente para trabalhar como técnica em meio ambiente”* (Elimar - egresso de Meio Ambiente). Essa afirmação, embora favorável ao curso, deixa dúvidas quanto ao aprendizado adquirido, se não foi suficiente porque não levou ao emprego ou se não foi suficiente porque não preparou para atuar na área. De qualquer forma, admite ter havido aprendizado independente da sua inserção.

Ao ouvir os 17 egressos que estavam desempregados, os quais representaram 21% do total que participou da pesquisa, percebemos que elegem variados motivos para justificar o desemprego. Porém, o mais mencionado foi por não haver oferta de emprego suficiente. Em alguns casos, foi possível perceber o descontentamento em relação ao curso e a justificativa do desemprego pela deficiência da formação realizada. O motivo do desemprego relacionado aos filhos pequenos partiu de mulheres que precisavam cuidar dos filhos, pois nesse caso o emprego era

opcional diante das circunstâncias familiares. Houve também a alegação de não se sentir preparado para atuar na sua profissão, revelando um sentido de impotência entre a formação realizada e a requerida pelo sistema produtivo, possivelmente fundada na falta de adequação entre formação e emprego, na percepção dos egressos.

Porém, a conclusão do curso técnico coloca o trabalhador numa categoria de profissionais com determinado nível de especialização e, por sua vez, com faixa salarial diferenciada, o que leva muitas empresas e instituições a não abrirem contratos nessa função. Tais fatos nos permitem entender isso como a razão provável do pequeno número de egressos que conseguiram inserção na área específica da formação técnica realizada.

## Conclusão

O desejo de se sentir integrado ao sistema impulsiona os sujeitos a buscarem estratégias que visam fortalecer ou manter a posição social, bem como alcançar os interesses e obter o reconhecimento. A estratégia representada pela formação do PROEJA apresentou sentidos relacionados à conquista de um novo estatuto social, assim como a representatividade da mudança para uma situação mais estável sem, contudo, promover mudanças significativas na condição financeira propriamente dita.

Os sentidos que os alunos egressos do PROEJA atribuíram à sua experiência de formação para o trabalho foram diversos, como: satisfação, realização e empoderamento pela conquista de melhores funções de trabalho e de condições de vida. Por outro lado também demonstraram a frustração por estarem desempregados, exercendo atividades de trabalho distanciadas da sua formação.

O capital cultural alicerçado no curso do PROEJA representou a retomada de uma meta, antes impossibilitada; a superação da sensação de inferioridade causada pela ausência da formação e a conquista de algo que não estava disponível diante da situação desfavorecida social e economicamente. Significou (para alguns) mudar a lógica natural de uma cadeia de sucessão, entrar em contradição, desmobilizar o capital cultural herdado e as estruturas que direcionam as ações, além do sentido de estar em situação de igualdade no meio social, em condições de alterar a sequência da sua trajetória.

Os egressos entrevistados mostraram um perfil sociodemográfico feminino, na sua maioria com faixa etária entre 32 a 41 anos; dentre os alunos matriculados nos cursos, foram os de maior idade que permaneceram e chegaram à conclusão.

Com relação à situação de emprego, a grande maioria estava empregada, com carteira assinada e renda mensal em torno do salário mínimo, porém, não estavam atuando na área da formação realizada. Ocupavam postos variados do setor de serviços, os quais não exigiam a formação específica em nível técnico. A situação de emprego apresentada pelos egressos pode ser relacionada mais diretamente ao crescimento da oferta de postos de trabalho no setor de serviços, decorrente mais do quadro econômico vivenciado no país do que do curso realizado.

Com relação à continuidade dos estudos, somente 5% dos egressos estavam cursando o ensino superior. Para a grande maioria, isso não foi possível devido à grande concorrência no processo de seleção das universidades públicas ou às altas mensalidades cobradas pelas universidades privadas, conforme relataram. Esse fato levou alguns egressos a buscarem outros cursos técnicos na mesma escola, ou ainda cursos de qualificação profissional.

A análise, separadamente, mostrou que houve um diferencial para os cursos técnicos em Enfermagem, o que se observou tanto pelo fato dos egressos estarem empregados e atuando na

área e na função de técnicos (grande maioria), quanto em termos de satisfação com a formação realizada.

Considerando as análises e interpretações a partir dos relatos dos egressos nas entrevistas realizadas, podemos dizer que o PROEJA caracterizou a busca dos jovens e adultos trabalhadores por uma proposta inovadora, no sentido de resgatar o direito ao conhecimento; o acesso à escolarização e formação para o trabalho na perspectiva da integração do conhecimento e a continuidade dos estudos.

No entanto, foi possível constatar que a conclusão dos cursos não significou a conquista de emprego na área da formação, tampouco mudanças efetivas em termos de mobilidade econômica e continuidade dos estudos; apresentou, porém, sentidos e significados em relação ao acesso do capital cultural, sociabilidade, valorização própria e elevação da autoestima.

## Referências

ALMEIDA, A. **Um estudo do E no processo de implantação no estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão**. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2008.

ANTUNES, R. **A crise, o desemprego e alguns desafios atuais Serv. Soc.** São Paulo, n. 104, out./dez. 2010.

ARROYO, M. G. **Da Escola Carente à Escola Possível**. 6ª ed. Loyola, 2003. BOURDIEU, P. **Miséria do Mundo**. Editora Vozes. Petrópolis. 1993.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: 24 de junho de 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: 13 de julho de 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Base** – Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: SETEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.741** de 16 de julho de 2008. BRASIL. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

COLONTONIO, E. M. **O currículo integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semiformação**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2010.

CORSO, A. M. **As representações do trabalho junto a professores que atuam no PROEJA: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização**. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

DIEESE, Departamento intersindical de estatísticas e estudos socioeconômicos. 2012/2013. Disponível em <http://www.dieese.org.br/>. Acesso em 30/07/13. DUBET, F. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa. n. 119. Julho, 2003.

HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade.** São Paulo: Boitempo, 2002.

HOTZ, K. G. **Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009).** Dissertação (Mestrado em Educação). Campus de Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa mensal de emprego.** 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>, Acesso em 04/01/14.

INEP. **Resumo Técnico - Censo Escolar 2010.** Disponível em: [divulgacao\\_censo2010\\_revisao\\_04022011.pdf](#). Acesso em 22/03/13.

MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção.** São Paulo: Xamã, 2010.

MONTAGNE, M. A. **Biografia coletiva, engajamento e memória: A miséria do mundo.** Campinas, Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 21, n. 2. 2009.

MORO, G. A. D. **Do trabalho para a escola: Olhares de trabalhadores-estudantes e professores sobre as relações entre o saber da prática e o saber da escola.** Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2012.

POCHMANN, M. **Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira.** São Paulo: Boitempo, 2012.

YAMANOE, M. C. P. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA): reflexões acerca do trabalho como princípio educativo.** Dissertação (Mestrado em Educação). UNIOESTE. Cascavel, 2011.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **L'Esprit Sociologique.** Éditions La Découverte. Paris: Laboratoire des Sciences Sociales, 2005.

# **Acesso, permanência e condições de ensino: assimetrias e simetrias entre Santa Catarina e Paraná.**

Flávio Calônico Júnior

## **Introdução**

Recentemente presencia-se no cenário educacional forte discussão sobre o Ensino Médio. Constata-se através dos meios de comunicação de massa, bem como de pesquisas e estudos de órgãos governamentais, inúmeras discussões sobre esta última etapa da Educação Básica, que tem sido considerada, por muitos, ineficiente e frágil. Verifica-se ainda, que existe um intenso debate sobre o que ensinar, quais os objetivos a serem traçados e seguidos, bem como qual a formação que se almeja nesta etapa.

A princípio, o Ensino Médio brasileiro, foi instituído com o intuito de uma preparação para o Ensino Superior, ou seja, o mesmo possuía uma natureza estritamente propedêutica. Tal formação se arrefece a partir de 1930 devido às necessidades impostas pelo processo de industrialização e a necessidade de que as escolas se articulassem com a preparação para o trabalho. A dualidade se instala com duas possibilidades de Ensino Médio: formação geral para a elite e profissionalizante para os trabalhadores (KUENZER, 2010). Este contexto se intensifica na década de 1970 com a profissionalização compulsória e se arrefece na década de 1990. Na atualidade, a maioria dos jovens e adultos brasileiros frequenta uma escola média não profissionalizante.

O Ensino Médio de educação geral, ao tornar-se a principal possibilidade de formação no Ensino Médio, suscita questionar sua qualidade. Sua oferta ampliada trouxe muitos problemas, pois se constatou índices considerados alarmantes, ou seja, o Ensino Médio brasileiro passou a reunir alguns dos piores indicadores da

Educação Básica<sup>84</sup>, como taxas de reprovação e abandono escolar preocupantes, além do baixo desempenho nas avaliações de larga escala. E o pior é que a situação não está melhorando, como comprovam os dados compilados a partir de resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil do ano de 2011, ao revelar que apenas 10,3% dos alunos brasileiros terminam o Ensino Médio sabendo o que deveriam em matemática, ou seja, quase 90% dos alunos não aprendem o esperado.

Mas o que fazer para reverter tal situação? Acredita-se, que se faz necessário pesquisar a referida etapa, tendo em vista a mesma ser considerada fundamental na direção de uma “preparação básica para o trabalho e a cidadania; no aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; na compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade” (BRASIL, 2011, p. 1-2).

Ao considerar esta formação, pode-se destacar inicialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que organiza a educação em dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior, e a primeira constituída de três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Destaca-se na referida Lei, o princípio da ampliação do ensino obrigatório, passando a sugerir que toda criança dos 6 aos 14 anos de idade frequentasse a escola. Entretanto, somente em 2009, através da Ementa Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, foram criadas as condições legais para garantir uma obrigatoriedade ampliada para toda a Educação Básica, e finalmente, a partir da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, estende-se a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos. A Educação Básica torna-se obrigatória e gratuita para todos que não tiveram acesso na idade adequada, e devendo a mesma, ser cumprida até 2016. Eleva-se assim, ainda mais, o grau de importância da Educação Básica no Brasil. Compreende-se, que a referida Lei,

---

84 No site a seguir estão disponíveis alguns dos indicadores da Educação Básica brasileira: <http://www.todospelaeducacao.org.br/1493/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2014/>

dá ênfase às etapas da Educação Básica, fundamentais no percurso formativo de cada indivíduo. Vale ressaltar, que segundo Kuenzer (2010, p. 855), a Educação Básica proporciona a todo o cidadão uma “formação considerada como no mínimo necessária para a participação na vida social e produtiva”. Com esse entendimento, alguns desafios se instalam, como: levar todos os alunos que ainda não estão na escola para dentro da sala de aula e pensar estratégias de como fazer para que os mesmos permaneçam e concluam com êxito suas atividades escolares. Destaca-se que para além das questões do acesso, é necessário, sobretudo, pensar na permanência com qualidade. E qualidade aqui, será concebida com base no documento do Fórum Nacional em Educação (CONAE, 2014) ao destacar no eixo IV (quatro), qualidade articulada à necessária democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem.

Com este entendimento, tem-se como proposta neste artigo discutir o Ensino Médio brasileiro em Santa Catarina e Paraná. É recorrente, o entendimento que os estados da federação pertencentes às regiões Norte e Nordeste apresentam indicadores educacionais preocupantes e assimétricos, quando cotejados com os das regiões Sudeste e Sul. E na garantia ao Ensino Médio de qualidade, tais assimetrias persistem? Os indicadores educacionais dos estados do Sul se aproximam dos recomendados nas metas da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio posterior a sua aprovação? É possível falar de simetrias educacionais nos referidos estados no âmbito do Ensino Médio?

Na tentativa de responder essas e outras indagações, recorrem-se, sobretudo, às informações estatísticas dos sujeitos discentes do Ensino Médio de Santa Catarina e do Paraná, coletados, através da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios – PNAD; pelo Ministério da Educação – MEC, via informações e documentos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Os dados de matrícula do Ensino Médio foram cotejados com a teoria, na busca de aprendê-los no conjunto de relações sociais da produção da existência e dentro de determinado contexto (FRIGOTO; CIAVATTA, 2011). Logo, procurar-se-á então, compreender o Ensino Médio, à luz do contexto político, social e cultural (NOSELLA; BUFFA, 2005). Com esse entendimento, objetiva-se neste texto, uma melhor compreensão de alguns aspectos contidos no Ensino Médio compreendido como “um direito de cidadania” (KRAWCZYK, 2013, p.1).

Adotou-se como eixo de análise neste artigo, o direito a um Ensino Médio de qualidade, que apontará elementos relacionados à democratização do acesso e à permanência na referida etapa da Educação Básica. Vale a pena ainda destacar, que as referidas dimensões foram confrontadas com as discussões sobre a institucionalização de um Sistema Nacional de Educação, o Plano Nacional de Educação e ao financiamento da Educação Pública.

## Democratização do Acesso ao Ensino Médio

Ao longo da década de 1990, o Ensino Fundamental foi a etapa da Educação Básica privilegiada no Brasil. Em contrapartida, o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica teve uma expansão que pode ser considerada “marginal” até 2000, porém, devido as pressões oriundas da sociedade civil, ações mais eficazes para conceber o Ensino Médio como uma importante etapa da Educação Básica foram criadas. Pode-se destacar a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o FUNDEB<sup>85</sup>, e que é um dos grandes avanços nas políticas de financiamento da educação, em especial a Educação Infantil e o Ensino Médio, que eram até então excluídos pelo FUNDEF<sup>86</sup>.

85 O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006.

86 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda

Ao se analisar o ano de 1996, quando o Brasil já vive um governo com propostas voltadas ao neoliberalismo econômico, o Ensino Médio brasileiro, chega ao número de 5.739.077 matrículas, passando para 8.398.008 em 2001, constatando-se uma expansão de 46,3% no número de matrículas na referida etapa da Educação Básica.

Mas, curiosamente, nos últimos anos, a matrícula no Brasil caiu sensivelmente, apresentando, por exemplo, em determinado período dos anos 2000, um comportamento negativo. Tal comportamento é verificado também, quando se observa os dados dos estados de Santa Catarina e Paraná, em 1996, foram 180 mil matrículas catarinenses e 401 mil matrículas paranaenses, passando em 2001, para 260 mil e 472 mil matrículas, nos respectivos estados, acompanhando assim, a tendência nacional.

Na tabela a seguir, apresentam-se dados a respeito do indicador de matrículas no Ensino Médio no Brasil, Santa Catarina e Paraná, a partir de 1996.

**Tabela 1 – Evolução da população de 15 a 17 anos e matrícula do Ensino Regular, no Brasil, Santa Catarina e Paraná. 1996/2013.**

ANO	BRASIL		SANTA CATARINA		PARANÁ	
	População de 15 a 17 ano (x 1000)	Matrícula (x1000)	População de 15 a 17 ano (x 1000)	Matrícula (x1000)	População de 15 a 17 ano (x 1000)	Matrícula (x1000)
1996	10.369	5.739	300	180	562	401
2001	10.516	8.398	332	260	560	472
2002	10.569	8.711	325	274	580	463
2005	10.727	9.031	326	280	548	468

Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando, a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental passou a vigorar. A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau) no País, ao subvincular uma parcela dos recursos a esse nível de ensino.

<b>2009</b>	10.513	8.337	353	244	583	474
<b>2011</b>	10.715	8.401	339	251	602	482
<b>2012</b>	10.590	8.377	329	255	557	485
<b>2013</b>	10.642	8.313	326	271	538	479

Fonte: IBGE.

\*Os anos de 2009 a 2013 apresentam os dados do Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado.

Através dos dados, verifica-se que até 2001, o estado do Paraná teve sua matrícula em expansão, porém, no ano de 2002 o mesmo registrou uma queda curiosa, seguido de constantes altas até 2012, voltando a apresentar decréscimo em 2013. Já Santa Catarina, os dados apontam uma ascensão até o ano de 2005, seguido de uma grande queda no ano de 2009, e modestos crescimentos nos anos seguintes, apresentando assim, no final no interregno analisado, um déficit de 3,2% quando comparado ao ano que atinge seu recorde em matrículas. Contexto semelhante acontece no cenário nacional, quando se verifica que entre 2005 a 2009, e 2011 a 2013, acontece certo arrefecimento no número de matrículas e constatando-se que a população de jovens de 15 a 17 anos de idade é superior ao número de matrículas total. Tal constatação permite inferir que há muitos jovens fora da escola e do Ensino Médio. Em 2013, foram 8,3 milhões de matrículas realizadas no Ensino Médio para uma população residente de 10,6 milhões de jovens de 15 a 17 anos, faixa etária considerada adequada a esta etapa da educação. Tais números expressam uma taxa de frequência bruta (TFB)<sup>87</sup> de 84,3%, ou que 15,7% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos não estão na escola, em nenhuma das etapas da Educação Básica.

Tal contexto fica mais crítico, ao analisar que a taxa de frequência líquida (TFL)<sup>88</sup> deste mesmo ano foi de 55,2%, constatando-

87 A taxa bruta de matrícula é um indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível de ensino. Com base no referido indicador, pode-se avaliar a capacidade física instalada a cada etapa da educação básica (Lima, 2011).

88 A taxa líquida de matrícula é um indicador que tem como objetivo verificar o acesso ao sistema educacional daqueles que se encontram na idade

do-se que 44,8% dos jovens brasileiros não estavam frequentando o Ensino Médio, o que permite inferir, o imenso desafio de poder atender a todos os jovens brasileiros de uma maneira adequada (DOURADO, 2013). Santa Catarina e Paraná seguem a tendência nacional ao apresentarem TFB de 80,8% e 83,4% e TFL de 62,6% e 61,5%, respectivamente. Logo, trazer estes jovens para o ambiente escolar e garantir o acesso, é de suprema importância para que se possa retomar a expansão na matrícula na escola média no Brasil, incluso nos dois estados do sul. Mas é claro, que não basta pensar em trazê-los para o ambiente escolar, mas sim, oferecer-lhes as condições mínimas de aprendizagem pautada na qualidade do Ensino Médio, pois a conclusão da Educação Básica é fundamental, e se torna imprescindível “a progressiva generalização do Ensino Médio como formação necessária a todos” (SAVIANI, 2005, p.236).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sugere que ocorra uma melhora do fluxo escolar ainda no Ensino Fundamental, etapa esta que gera demanda para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), pois só assim, haverá uma ampliação da matrículas na referida etapa de educação.

A constatação que o Ensino Médio não é frequentado por todos os jovens brasileiros, vem explicitar a negação do direito à Educação Básica, que só ocorre com a conclusão de suas três etapas. Para Saviani (2013), o Estado tem se desresponsabilizado pela educação, e transferido seu papel para a sociedade civil. Para o autor, a superação da precarização do acesso ao Ensino Médio não se materializará com a manutenção da política educacional brasileira existente na atualidade, ou seja, caracterizada por uma equação com as variáveis, filantropias, protelação, fragmentação e improvisação inócua.

Mas quem deve garantir o direito a uma escola média de qualidade aos jovens brasileiros? Os números apontam que a dependência administrativa estadual é a que possui a maior parte das matrículas no Ensino Médio. No âmbito nacional, 84,8% dos jovens brasileiros estudam nesta dependência administrativa.

---

recomendada para cada um dos três níveis. Indica a porcentagem da população que está matriculada no nível adequado a sua faixa etária.

Comportamento semelhante em Santa Catarina, com 84,1% e Paraná com 85,8%, como mostra a tabela 2.

**Tabela 2 – Evolução da matrícula do Ensino Médio Regular, por Dependência Administrativa no Brasil, Santa Catarina e Paraná. 1996/2013.**

BRASIL			SANTA CATARINA		PARANÁ	
ANO	Estadual (x 1000)	Privada (x1000)	Estadual (x 1000)	Privada (x1000)	Estadual (x 1000)	Privada (x1000)
<b>1996</b>	4.137	1.177	133	40	337	51
<b>2001</b>	6.962	1.114	216	39	417	50
<b>2002</b>	7.297	1.123	229	39	408	50
<b>2005</b>	7.584	1.069	236	40	409	56
<b>2009</b>	7.163	973	205	35	418	52
<b>2010</b>	7.177	988	208	35	420	56
<b>2011</b>	7.183	1.022	210	35	417	61
<b>2012</b>	7.112	1.066	211	37	416	64
<b>2013</b>	7.047	1.065	228	37	411	64

Fonte: IBGE e MEC/INEP.

O comportamento da matrícula nas escolas estaduais brasileiras, semelhantemente a matrícula total, apresenta uma acomodação na casa dos 7,0 milhões no interregno de 2002 a 2013. Comportamentos semelhantes apresentam a rede estadual catarinense e paranaense, com uma matrícula entre 200 a 400 mil estudantes, respectivamente, no mesmo período. Porém, percebe-se que ocorre uma oscilação no número de matrículas nos referidos estados, bem como na esfera nacional, ou seja, os mesmos não apresentam um crescimento linear, mas em determinados períodos registram crescimentos, em outros decréscimos.

Estes números sugerem que a democratização ao acesso ao Ensino Médio com qualidade, depende sobremaneira, da colabo-

ração entre o governo federal e os governos estaduais e o Distrito Federal, pois a fragmentação das responsabilidades que existem atualmente acabou resultando na concentração do Ensino Médio na dependência administrativa estadual, como apresenta os dados relacionados à Santa Catarina e Paraná.

Ao constatar os desafios dos entes federados estaduais em trazer todos os jovens de 15 a 17 anos para o Ensino Médio e das dificuldades de materializá-los, vislumbra-se a necessária colaboração dos demais entes federados, sobretudo da União, que é quem mais arrecada, pois na medida em que os laços de articulação de todos os entes federados se estreitam e se unem em torno de um mesmo propósito, existe a possibilidade de democratizar o acesso ao Ensino Médio (SAVIANI, 2013).

## Permanência no Ensino Médio

É consensual que se tenha buscado criar políticas voltadas ao acesso dos alunos brasileiros ao Ensino Fundamental e que a matrícula no Ensino Médio teve reflexos desse processo. Porém, o acesso não deve ser o único aspecto considerado para que se alcance a efetiva qualidade. Entende-se que o acesso a escola média é a porta inicial para a sua democratização, logo, é preciso questionar como estão sendo oferecidas também as condições de permanência na referida etapa da Educação Básica.

Como já referido, o Documento de Referência da Conferência Nacional em Educação (CONAE, 2014) propõe, para que se efetive a qualidade da Educação Básica, a necessidade de democratização do acesso, bem como à permanência, a avaliação, condições de participação e a aprendizagem. Verifica-se, portanto, que a permanência e o acesso não podem ser temas abordados isoladamente, eles se contemplam, visando sempre à articulação de todos no processo educativo. Corroborando ainda com este entendimento, Dourado (2013) explica que a aprendizagem é concebida como um aspecto central da permanência, numa acepção ampla ao contemplar a apropriação dos conhecimentos e conclusão da Educação Básica com sucesso de todos os estudantes brasileiros, preferencialmen-

te aos de 17 anos de idade. Portanto, não basta garantir apenas o acesso à educação, embora a ampliação do acesso tenha se efetivado de certa forma nas últimas duas décadas, mas é necessário proporcionar também as condições de permanência aos mesmos no ambiente escolar. Entretanto, a permanência na escola média ainda é um grande desafio a ser superado, principalmente devido a inexistência de uma escola que atenda aos anseios da atual juventude, inserida cada vez mais em um mundo de constantes transformações. Diante do exposto, pode-se questionar: como a escola média brasileira tem levado a cabo a permanência em perspectiva ampla?

As taxas de rendimento apresentadas na tabela a seguir, permitem discutir esta questão através dos dados referentes à reprovação e abandono no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na dependência administrativa estadual no interregno de 1996/2013.

**Tabela 3 – Taxa de rendimento no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná por Dependência Administrativa estadual – 1996/2013.**

BRASIL			SANTA CATARINA		PARANÁ	
ANO	Reprovação (%)	Abandono (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
1996	9,5	18,9	10,1	16,9	8,8	14,8
1999	7,2	16,4	6,2	15,0	7,9	14,5
2001	8,0	15,0	4,3	6,6	8,8	18,2
2005	11,5	15,3	8,4	10,8	12,8	13,5
2009	12,6	11,5	9,5	6,8	11,3	8,3
2010	12,5	10,3	10,4	7,1	11,7	6,7
2011	13,1	9,5	7,5	8,0	13,9	6,8
2012	13,1	10,5	11,0	8,3	14,2	7,1
2013	12,7	9,3	15,2	8,6	14,0	7,4

Fonte: IBGE e MEC/INEP.

Fica claro, que o direito a educação, ainda não está assegurado a todos os jovens brasileiros, quando se percebe que aproximadamente 22% dos estudantes do Ensino Médio em 2013, não tiveram a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos escolares. Tal realidade, segundo Saviani (2005), suscita a necessidade de todos se empenharem em tornar a escola pública um espaço privilegiado.

Pode-se destacar certa assimetria entre Santa Catarina e Paraná. Entretanto, mesmo com números melhores no quesito reprovação no interregno 1999 a 2012, o estado de Santa Catarina ainda está retendo a cada ano milhares de jovens desde o ano de 1996. Vale destacar, que a escola média, ao reprovar ou tolerar o abandono, nega os “elementos que permitam aquele que tem acesso à informação discriminar as informações falsas das verdadeiras, o que é consistente do inconsistente, o relevante do irrelevante” (SAVIANI, 2013, p. 745). Tal contexto sugere qualificar a escola na perspectiva de permitir que todos aprendam “tudo”, e suscita a ampliação significativa de recursos públicos para sua implementação.

O Ensino Médio, de acordo com Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, passa a ser para todos no Brasil. Para cumprir a referida legislação, os estados da federação terão de superar um quadro de sucessivas negações de direitos. Saviani (2005) destaca alguns dos antagonismos existentes nas políticas educacionais brasileiras, ao mencionar que as mesmas são concebidas a partir de interesses dominantes, fazendo com que a tão esperada democratização ao acesso não se efetive.

Aos estados da federação, em colaboração com a União, compete iniciativas que garantam a permanência e as condições de aprendizagem para o sucesso escolar dos que se matriculam. Superar as elevadas taxas de reprovação e abandono se constitui em um grande desafio. Moraes e Alavarse (2011, p. 832) mencionam “que haja vista a situação de um fluxo extremamente restrito com elevados percentuais de reprovação e abandono, resultando em taxas reduzidas de concluintes, que ainda se encontram, na média, com baixa proficiência”, são necessárias iniciativas para garantir

a “permanência e o sucesso escolar aos que se matriculam”. Desta forma, pensar na escola pública, em uma expectativa de dotá-la de qualidade, exige uma ampliação significativa de recursos públicos. Importa que haja um investimento em Educação Básica, pautado em qualidade, ancorado em diagnósticos, metas, estratégias e diretrizes. Logo, pensar em permanência, nos remete a destacar que os jovens brasileiros precisam das condições educativas necessárias para que seu aprendizado intelectual, “e para isso é necessário denso tempo de leitura, laboratórios, espaço de lazer, arte e cultura” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620).

Porém, contraditoriamente, os dados revelam que elementos estruturais de suporte às escolas de Ensino Médio no Brasil, bem como nos estados pesquisados, são inadequados, conforme é apresentado na tabela 4, onde apresenta dados sobre a infraestrutura no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná por dependência administrativa estadual no ano de 2012.

**Tabela 4 – Infraestrutura no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná por Dependência Administrativa estadual – 2012.**

	Brasil		Santa Catarina		Paraná	
Infraestrutura	Escolas Atendidas	(%)	Escolas Atendidas	(%)	Escolas Atendidas	(%)
Laboratório de Ciências	7 883	43,9	298	46,7	1 102	78,1
Biblioteca	12 058	67,2	603	94,5	1 337	94,1
Auditório	3 187	17,8	179	28,0	240	16,9
Quadra Coberta	9 274	51,7	417	65,4	1 172	82,5

Fonte: Microdados, Censo Escolar 2012.

Verifica-se através dos referidos dados, que as escolas médias não possuem, em sua maioria, infraestrutura adequada aos

jovens. A ausência de quadras de esportes cobertas, bibliotecas, auditórios e laboratórios de ciências, ou seja, espaços essenciais para a aprendizagem necessária e a permanência com sucesso, é evidente. A permanência de todos requer um ambiente escolar agradável, prazeroso, capaz de oferecer instrumentos que favoreçam a aprendizagem, ou seja, o estímulo para sua permanência na escola (BRASIL, 2012).

Os dados apontam que Santa Catarina e Paraná possuem números maiores em relação à média brasileira, e Santa Catarina, particularmente, apresenta números melhores em relação ao Paraná, no que se refere a bibliotecas e auditórios. Entretanto, em ambos estados, existem um expressivo número de escolas que não estão sendo atendidas em relação à infraestrutura instalada, considerada necessária a uma educação de qualidade. Os dados apontam que 53,3% das escolas de Ensino Médio catarinense não possuem laboratório de ciências, por exemplo. Já no estado paranaense, apenas 16,9% das escolas médias possuem auditório. Para Brandão (2011), o investimento em infraestrutura é um aspecto fundamental, haja vista a impossibilidade de ter qualidade em espaços precários.

Ainda pensando nos jovens de 15 a 17 anos, que devem estar frequentando o Ensino Médio brasileiro, faz-se o seguinte questionamento: qual formação deve ser oferecida aos mesmos?

Segundo Nosella (2005), não existe um consenso em relação à formação que se deve oferecer no Ensino Médio no Brasil. Percebe-se, porém, que existem posicionamentos divergentes em torno de como deve estar estruturado o Ensino Médio brasileiro. Muitos são defensores de uma educação voltada à formação humanística e científica única e para todos, outros, porém, de uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante, outros ainda defendem a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico e Profissional, e há os que defendem o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico ou à Educação Profissional.

Tem-se uma gama enorme de compreensões diferentes de como organizar o atual Ensino Médio brasileiro, que legalmente é de responsabilidade dos estados da federação e do Distrito Federal

pela Lei nº 9.394/96 (CURY, 2002). As possibilidades de formação no Ensino Médio estão apresentadas na tabela a seguir:

**Tabela 5 – Número de matrículas no Ensino Médio e Integrado no Brasil, em Santa Catarina e Paraná por Dependência Administrativa 2012.**

	Formação	Total (x1000)	Federal (x1000)	Estadual (x1000)	Municipal (x1000)	Privada (x1000)
<b>Brasil</b>	Ensino Médio	7.945	22	6.835	51	1.036
	Integrado	299	105	158	10,1	25
<b>Santa Catarina</b>	Ensino Médio	238	0,3	199	1,3	37
	Integrado	11,6	4,7	6,8	0	0,074
<b>Paraná</b>	Ensino Médio	430	0,4	366	0	63
	Integrado	32,7	3,8	28,1	0	0,8

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2012.

Evidencia-se uma tímida oferta do Ensino Médio Integrado à Educação profissional (EMIEP) oferecida aos jovens brasileiros como uma possibilidade de formação, ou seja, apenas 3,7% do total das matrículas desta referida etapa de ensino no ano de 2012. Comportamento que se assemelha no estado de Santa Catarina com 4,8% e com a maioria das matrículas na dependência administrativa estadual. Por outro lado, há uma evidente assimetria na oferta do EMIEP, aos constatar que a dependência administrativa estadual do Paraná possui uma taxa bem maior que a média nacional, com 7,6% das matrículas. Percebe-se, entretanto, que de uma maneira geral a formação que prevalece no Brasil e nos dois estados pesquisados é a não profissionalizante.

Recentemente, a Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012, com base no Parecer CEB/CNE nº5/2011, definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), onde se destaca que a referida etapa da Educação Básica “deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferen-

tes formas de oferta e organização” (BRASIL, 2012, p. 48). Deve proporcionar, a cada estudante, percursos formativos opcionais diversificados, “a fim de melhor responder a heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento” (BRASIL, 2012, p. 49). Portanto, cada estudante brasileiro tem o direito a um Ensino Médio que lhe proporcione uma formação adequada, pautada nos conhecimentos científicos das diferentes áreas do conhecimento, que explore as suas múltiplas capacidades e potencialidades, para que o mesmo adquira então, uma ampla formação humana.

Ao analisar o referido parecer, Moehlecke (2012, p. 55) aponta que “a acomodação de tensões e divergências gerou um modelo curricular que associa uma base unitária com uma parte diversificada, em que a formação profissional é apenas mais uma entre as várias formações possíveis”.

Conceber o Ensino Médio na perspectiva de sua universalização com qualidade enquanto direito social, requer muitos esforços por parte de todos, principalmente da União, dos estados da federação, bem como o Distrito Federal, na elaboração de um currículo amplo e articulado no país inteiro, com normas e procedimentos em comum, válido em todo território nacional, visando, sobretudo, assegurar o mesmo padrão de qualidade a toda a população brasileira (SAVIANI, 2010).

Desta forma, qualificar a escola pública, na perspectiva de democratizar o acesso, a permanência, e para que a conclusão dos estudos se efetive por todos, se faz necessário mais investimentos e uma gestão sistêmica, materializada pelo Sistema Nacional de Educação consubstanciado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) como política de Estado, superando a lógica da competitividade entre os entes federados (SAVIANI, 2013).

Ainda, ganha relevo na busca da qualidade da Educação Básica, professores com uma formação adequada, que possuam uma jornada de trabalho e uma carreira desenvolvida em uma única escola, bem como possuam remunerações apropriadas, pois esses

aspectos são fundamentais em países que precisam ainda avançar na garantia da universalização da educação (ALVES, PINTO, 2011). Apesar deste estudo não estar voltado especificamente ao trabalho docente, não há como separá-lo, pois a qualidade passa pela valorização dos professores. As condições humanas são de extrema importância dentro da escola, e se articulam com as condições de aprendizagem dos conhecimentos científicos, filosóficos, históricos e artísticos.

Conceber o Ensino Médio com qualidade, na perspectiva de democratizar o acesso, à permanência, a avaliação e as condições de participação e aprendizagem, exige por parte do Estado “professores qualificados e bem pagos, e espaço físico adequado” (KUENZER, 2010, p. 864), contrariando o que os dados do presente estudo desvelaram.

A efetiva garantia do direito social à educação de qualidade passa pela coordenação da União, que ao liderar a garantia de recursos para a escola pública única com qualidade, viabiliza a construção do SNE, a efetivação das diretrizes e metas da Lei 13.005/2014 e a construção do Custo Aluno Qualidade (CAQ) com financiamento adequado. Vale destacar que nos estados de Santa Catarina e Paraná, o custo anual por aluno do Ensino Médio Urbano em 2013, foi, respectivamente, R\$ 3.246,17 e R\$ 2.636,06; desvelando mais uma vez, as assimetrias entre os dois estados e a distância de ambos em garantir as condições necessárias à universalização do Ensino Médio com qualidade.

Ao cotejar os valores dos gastos anuais por estudante do Ensino Médio previstos pela OCDE<sup>89</sup>, que é de aproximadamente US\$ 9.000,00 ao ano, percebe-se a impossibilidade de se efetivar uma educação com qualidade social com aproximadamente US\$ 1.500,00 anuais, que é o valor médio gasto com os jovens de 15 a 17 anos no Brasil, ou seja, US\$ 125,00 mensais, valor este, inferior a países vizinhos como Chile, Argentina e México. Logo, vislumbrar

---

89 A sigla OCDE significa Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. É uma organização internacional, composta por 34 países e com sede em Paris, França.

a construção de um SNE, com base nas diretrizes e metas da Lei nº 13.005/2014, e oferecer recursos suficientes para a educação se faz necessário para a materialização da universalização do Ensino Médio com qualidade. **Conclusão**

Neste artigo, procurou-se apresentar a importância de se universalizar o Ensino Médio com qualidade, pensando no acesso, na permanência, nas condições de aprendizagem e de ensino.

Para isso, buscou-se mostrar um retrato da escola média brasileira, forjada dentro de um contexto marcado por assimetrias e simetrias que limitam a universalização com qualidade.

Alguns dados demonstraram a fragilidade nas condições do acesso e na permanência de ensino, revelando que o Ensino Médio brasileiro não está sendo acessível a todos os jovens de 15 a 17 anos de idade.

O estudo ainda desvelou alguns índices nos estados de Santa Catarina e Paraná, estados vizinhos, mas que de uma maneira geral possuem algumas assimetrias e simetrias no que se refere ao Ensino Médio. Percebeu-se que, mesmo os melhores indicadores destes estados, ainda se distanciam dos parâmetros que apontam para uma universalização com qualidade nesta referida etapa da Educação Básica. Nos dois estados as taxas de frequência bruta e líquida de matrícula apontam a urgência de elevá-las e mantê-las próximas de 100% e acomodá-las neste patamar. Ganha ainda destaque neste estudo, as taxas de reprovação e abandono que, em 2013 no Brasil, atingiram 22%. Comportamento semelhante se observa em Santa Catarina, com 23,8%, e o estado do Paraná com 21,4%, apontando que a cada 1.000 alunos matriculados em 2013 no Ensino Médio das escolas estaduais catarinenses, 238 foram re-tidos, bem como a cada 1.000 alunos matriculados em 2013 nas escolas paranaenses, 214 também foram impedidos de concluir a referida etapa da Educação Básica.

O estudo aponta ainda que os jovens brasileiros em sua maioria, frequentam o Ensino Médio não profissionalizante, e que as escolas médias não possuem infraestrutura adequada, ao constatar que a maioria não possui laboratório de Ciências, auditórios,

quadras de esportes cobertas e, um número expressivo delas sequer possui bibliotecas.

Portanto, pode-se inferir que os estados da federação, inclusive Santa Catarina e Paraná, isoladamente não se mostraram preparados para qualificar o Ensino Médio. Os dados do estudo suscitam a instituição de um Sistema Nacional de Educação que seja público, capitaneado pela União em colaboração com os demais entes federados, que integre e articule os diferentes níveis e modalidades de educação, alude financiamento adequado, possibilitando assim, o aumento de recursos para a educação, pois o financiamento é um dos elementos estruturantes para que a qualidade no Ensino Médio se efetive.

Para avançar, o Brasil precisa sim, investir mais e melhor. Vislumbra-se a proposta de 10% do PIB investido em Educação Pública, apontado como condição necessária desde a CONAE 2010, para que todos os 10,6 milhões de jovens brasileiros exerçam seu direito social de ter acesso e permanecer em uma escola média de qualidade. Mas vale ressaltar, que para isso, é necessário tomar como base Frigotto e Ciavatta (2011), quando destacam que uma escola média de qualidade é possível e só será construída com forças sociais em lutas, logo, “o investimento em Educação Básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, é um grande desafio para todo o país”. (DOURADO, 2013, p. 240).

E para se pensar em qualidade social na educação é necessário ainda se pensar em uma ampla mudança na condução e na articulação das políticas educacionais brasileiras, pois a qualidade implica em um processo pedagógico pautado na eficiência, na eficácia e na efetividade social, melhorando a condição de vida e de formação de toda a população, não apenas somente de alguns.

Sendo assim, pode-se inferir, através dos dados apresentados neste estudo, que para se democratizar o Ensino Médio com qualidade são necessárias políticas públicas adequadas, visando à superação da massificação barata da qual se encontra a rede estadual de ensino (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011). Sem esse embate, esvai-se “[...] a perspectiva do Ensino Médio como Educação Básica

universalizada e, portanto, direito social e subjetivo de todos os jovens” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 633).

## Referências

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil**: um aporte. Cadernos de Pesquisas. São Paulo, v. 41, n 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo Escolar 2010**: microdados. Brasília, DF: MEC/INEP, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 2/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual de Orientações para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais**. Brasília: FNDE, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009b, Seção 1, p. 8.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB**, de que trata o art. 60 do ADCT e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. **Diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais**

**da educação e dar outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n.13.005/2014. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2023, e da outras providencias.** Brasília, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação – FNDE.** Portaria interministerial n. 1.809, Brasília, DF, 28 dez. 2011.

BRANDÃO, C. F. **O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação:** o que ainda precisa ser feito. Cadernos CEDES, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2014: **O Plano Nacional de Educação (PNE) na Articulação do Sistema Nacional de Educação:** Participação Popular, cooperação federativa e regime de colaboração.

Disponível em: [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf). Acesso em: 15/01/2015.

COSTA, Gilvan Luis Machado. **O ensino médio no Brasil:** desafios à matrícula e ao trabalho docente. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP, v. 94, p. 185-210, 2013.

\_\_\_\_\_. **“Configurações, limites e perspectivas do Ensino Médio no Brasil:** qualidade e valorização dos professores”. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 8, n.1, p. 85-109, jan./jun. 2013.

CURY, C. R. J. **A Educação Básica no Brasil.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n 80, p. 169-201, set. 2002.

DOURADO, L. F. **Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 34, n, 124, p 761-785, jul. /set. 2013.

FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Documento-referência. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação:** participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Brasília, 2012.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio:** avanços e entraves nas suas modalidades. Educação & Sociedade. Campinas, v. 32, n, 116, p 619-638, jul. /set. 2011

KRAWCZYK, N. **Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo**. In 36ª Reunião Nacional da AMPED “Sistema Nacional de educação e Participação Popular”, 2013, Goiânia/GO. 36ª Reunião Nacional da AMPED. Goiânia: AMPED, 2013.

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

LIMA, L. C. A. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o Ensino Médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas?** Revista Brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago.2011.

MOEHLECKE, S. **O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais**. Revista brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v, 17, n 49, p. 39-58, jan. /abr.2012. MORAES, C. S. V. ; ALAVARSE, O. M. **Ensino Médio: Possibilidades de Avaliação**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 32, p. 807-838, 2011.

NOSELLA, P; BUFFA, E. **As pesquisas sobre Instituições escolares: o método dialético marxista de investigação**. Eccos. Revista Científica, São Paulo, v. 7, n 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

PINTO, J. M. R. ; AMARAL, N. C. ; CASTRO, Jorge Abrahão de . **O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 32, p. 639-665, 2011.

SAVIANI, D. . **Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 31, p. 769-787, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação socialista, pedagógica histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005. P. 223-274.

\_\_\_\_\_. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul. /set.2013.



# Razões da permanência, abandono e reprovação de jovens alunos no PRONATEC: democratização da educação profissional técnica de nível médio?

Letícia de Luca Wollmann Saldanha

## Introdução

O termo “democratização” geralmente faz parte dos discursos e dos documentos em determinadas políticas educacionais, referindo-se à ampliação da oferta. No Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei nº 12.513/2011, esta perspectiva ocorreu nos discursos, nos documentos legais e, principalmente, através das propagandas governamentais, realizadas desde o ano de 2011, que reforçaram a dimensão quantitativa da oferta de 8 milhões de vagas para alunos e trabalhadores, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O artigo discute esta visão que limita o significado da democratização, procurando ampliá-la, mediante a análise dos indicadores da permanência e do abandono dos alunos, referentes à oferta do PRONATEC aos estudantes do Ensino Médio público, dos cursos técnicos na forma concomitante com Bolsa-Formação<sup>90</sup>, no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). A base destes indicadores está presente no princípio legal do ensino com igualdade de condições de acesso e de permanência na escola, contido no artigo 206, I, da Constituição Federal e no artigo 214, II, que trata da universalização do atendimento escolar, também prevista

---

90 No PRONATEC, a oferta de Bolsa-Formação constituiu-se como uma das formas de financiamento para a Educação Profissional, nas modalidades Bolsa-Formação Trabalhador e Bolsa-Formação Estudante nos cursos de qualificação e nos cursos técnicos de nível médio, que foram desenvolvidos na forma concomitante ou na subsequente ao EM. A Bolsa-Formação Estudante compreende o custo do curso e o auxílio na alimentação, no transporte e no material didático, segundo o artigo 6º, § 4 da Lei nº 12.513/2011.

pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mediante ações estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Portanto, o PRONATEC contribuiu para a democratização da EPTNM para além da oferta inicial, considerando os indicadores da permanência e do abandono dos alunos no Programa?

Visando responder à problemática enunciada, o presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa<sup>91</sup> desenvolvida acerca das razões para a permanência e para o abandono dos/ com os alunos e a sua relação com a oferta, em um curso técnico desenvolvido na forma concomitante, por uma instituição não pública, no município de Curitiba<sup>92</sup>, estado do Paraná, no ano de 2012, referente à implantação inicial do PRONATEC. O curso em questão apresentou a maior oferta e demanda dos alunos, em relação às outras instituições ofertantes no período. No entanto, paradoxalmente apresentou a menor permanência destes (35%), após um ano do seu desenvolvimento; daí a necessidade de conhecerem-se as razões dos alunos para o abandono e a permanência no PRONATEC, através dos próprios destinatários da Política.

Esta opção teórico-metodológica fundamentou-se nas discussões realizadas no Grupo de Pesquisa “Juventude: Escola e Trabalho” (UFPR) que objetivaram analisar os sentidos e os significados do processo de escolarização, atribuídos pelos jovens como sujeitos da experiência escolar, identificando as razões da permanência ou de abandono da escola, e, ainda, considerar a “perspectiva analítica que, aliada às investigações com foco nas instituições (seus textos, discursos, políticas e práticas) se volte para os sujeitos desse processo”, segundo dispõe o seu Projeto de Pesquisa (UFPR,

91 Tese defendida no ano de 2016, na Universidade Federal do Paraná, sob o título “O PRONATEC e a proclamada política de democratização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: acesso, abandono e permanência a partir de um estudo de caso” (SALDANHA, 2016) sob a orientação da Professora Doutora Monica Ribeiro da Silva.

92 O município de Curitiba compôs o *lôcus* de pesquisa do Grupo de Pesquisa “Juventude, Escola e Trabalho”, do qual a pesquisadora fez parte desde o ano de 2012, pertencente à Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a coordenação da Professora Doutora Monica Ribeiro da Silva. Em anos recentes, o referido Grupo desenvolveu-se no âmbito do “Observatório do Ensino Médio” (UFPR).

2010, p. 9). Ancorado neste, o procedimento metodológico privilegiou a análise qualitativa, com a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com os jovens alunos do curso técnico, considerados na sua diversidade e não abstratamente.

Três partes compõem o presente artigo: a primeira trata da questão conceitual acerca da relação entre democratização, expansão da oferta e o PRONATEC; a segunda caracteriza o abandono no EPTNM, no PRONATEC e no SENAI A; a terceira aborda os procedimentos metodológicos, parte dos resultados e apresenta as razões para a reprovação, o abandono e a permanência dos alunos. Segue as considerações finais, que sintetizam a relação entre a democratização, o acesso e as razões da (não) permanência dos alunos no Programa, em relação à pesquisa empírica realizada.

## A relação entre democratização, expansão da oferta e o PRONATEC

Oliveira (2011) argumenta que nas políticas públicas, a influência da concepção de democratização como acesso universal, desenvolveu-se através da demanda por expansão quantitativa, que orientou o início da luta pela educação básica.

Azanha (2004) discute a utilização do termo democratização: “formulações abstratas do ideal democrático prestam-se a todos os usos, servindo a todas as ideologias” e ressalta o papel das ações realizadas nas políticas educacionais para a análise da democratização. Carvalho (2004), comentando o artigo de Azanha (2004), assevera: “Não pode haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos nas escolas” (2004, p. 333).

Portanto, nas ações do Estado, constitutivas das políticas que visam à democratização do acesso, consideram-se as complexas condições políticas e as de implementação, relacionadas ao acesso e à permanência, ultrapassando a análise centrada exclusivamente na oferta de vagas.

Trabalhos como o de Cattani; Hey e Gilioli (2006) e de Michelotto; Coelho e Zainko (2006) que tratam da relação entre a expansão e a democratização da oferta no Programa Universidade para Todos (PROUNI), não identificam linearmente a expansão com a democratização, pois a primeira constitui-se apenas como um indicador para a análise da segunda, que pressupõe a possibilidade de acesso e de permanência dos alunos.

Na oferta de EPTNM do Programa, os primeiros dados referentes ao período de 2011 e 2012 e disponibilizados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) na apresentação intitulada “Resultados e Perspectivas do PRONATEC” (BRASIL/MEC/SETEC/PRONATEC, 2012), datada de 04/12/2012, revelaram que a oferta inicial dos cursos técnicos no PRONATEC correspondeu a menos de um terço em relação ao total dos cursos de qualificação, os denominados cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Quase a metade destes foi ofertada pelo Sistema S<sup>93</sup>, voltados para a formação de mão de obra para o mercado. A expansão real do Programa, até o ano de 2014, deu-se nestes cursos FIC, que corresponderam ao dobro das matrículas dos cursos técnicos (BRASIL/MEC/SIMEC/SETEC, 2014), dando continuidade à tendência histórica de formação para o trabalho simples no Brasil. Esta tendência repetiu-se no estado do Paraná e no município de Curitiba.

Na análise de Paz e Oliveira (2012, p. 154), “há uma tendência de a política de qualificação profissional assumir as feições de uma política pública de Estado neoliberal, em contextos governamentais diferenciados”, como no reforço da participação da sociedade civil na execução de serviços, vinculada à concessão de recursos pelo Estado.

---

93 Do Sistema S fazem parte o Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes (SENAT), o Serviço Social dos Transportes (SEST), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) conforme dispõe Alexandrino (2011). O Sistema S possui contribuição de fundo público compulsório e gestão privada, através das entidades patronais (MANFREDI, 2002).

A Bolsa-Formação Trabalhador apresentou uma oferta 30% superior à da Bolsa-Formação Estudante (BRASIL/MEC/SETEC/PRONATEC, 2012). Esta última, comparada às demais iniciativas incorporadas pelo Programa, como por exemplo, o Brasil Profissionalizado, o E-TEC Brasil, o Acordo com o Sistema S e a oferta na Rede Federal, representou apenas 15% no início da sua implantação (2011-2012) e 80% destas matrículas concentraram-se no Sistema S. A direção imprimida à EPTNM pelo PRONATEC evidencia que a construção e o desenvolvimento de um sistema público de formação profissional consistente e permanente ainda não foram priorizados.

Outra questão importante a ser ressaltada na oferta inicial de EPTNM no PRONATEC foi a opção pela forma de oferta concomitante para os cursos técnicos, realizada geralmente em instituição diversa à do Ensino Médio (EM) e em outro turno, características que não permitem o acesso universal dos alunos do EM no Programa, daqueles que trabalham em tempo integral. Além disso, aos alunos que dela tiveram acesso, esta forma distancia-se de uma formação integrada, desenvolvida sob os eixos do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, pois se realiza com base nos módulos de ensino, que apresentam uma formação fragmentada e de duração reduzida. A formação humana propicia a leitura crítica do mundo e a atuação cidadã (CIAVATTA, 2005), ao contrário de uma formação subordinada ao mercado de trabalho.

## O abandono na EPTNM, no PRONATEC e no SENAI A

Embora as ações realizadas pelas políticas educacionais para a ampliação do acesso escolar, em qualquer nível e modalidade de ensino, representem um aumento quantitativo das oportunidades escolares, a democratização da educação configura-se como um processo bem mais amplo e complexo, pois milhões de crianças, de jovens e de adultos ainda não se encontram na escola. As políticas educacionais, os sistemas e as escolas, reproduzem e criam proces-

sos excludentes quanto ao acesso, à permanência e à conclusão dos alunos. De acordo com Dubet (2003, p. 34),

[...] as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares.

A prática de “abandono” em relação ao aluno, entendido como um processo gerado internamente na escola pode produzir como efeito, o ato de abandono/desistência deste durante o período letivo. Justifica-se, portanto, a utilização do termo “abandono” neste trabalho, considerado de forma mais ampla. Esta opção semântica é compartilhada por vários pesquisadores, entre eles Silva; Pelissari e Steimbach (2012).

O termo “evasão” também pode ser utilizado para designar a não permanência, pois não há unanimidade entre os estudiosos quanto ao seu significado conceitual, que pode representar tanto a saída do aluno de um curso, de uma instituição, quanto do sistema de ensino, configurando o abandono temporário ou mesmo o definitivo da condição de estudante.

Se a garantia legal do princípio do acesso e da permanência é relativamente recente, o fenômeno do abandono possui raízes históricas, acentuando-se a partir das demandas e da ação do Estado quanto à ampliação da oferta educacional.

O fenômeno comporta várias dimensões e elementos que compõem as relações entre o indivíduo e a sociedade. Para a análise das razões do abandono no curso do PRONATEC considerou-se a condição juvenil dos estudantes, suas experiências de escolarização e de trabalho, suas expectativas e projetos de futuro, pensando no papel da formação escolar e profissional para o mundo do trabalho.

Lüscher e Dore (2011) apontam que as pesquisas sobre o abandono na Educação Profissional são escassas e os dados oficiais

não retratam as especificidades da área. Algumas das pesquisas mais recentes sobre o abandono na EPTNM foram realizadas por Pelissari (2012), Steimbach (2012) e Coelho (2014). Também têm sido organizados eventos sobre o tema nos últimos anos, como o III Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (2013), em Belo Horizonte, Minas Gerais, que originou a Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (DORE, 2014).

No PRONATEC, o abandono e a reprovação tornaram-se destaque pela imprensa. Segundo dados do MEC, publicados no jornal Folha de São Paulo, a taxa de abandono no Programa é de 13%; nos cursos técnicos é de 27,5% e a reprovação nestes últimos é de 2,8% (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 01/06/2014). De acordo com o MEC, pretende-se reduzir estes índices, através da análise de dados e de avaliações presenciais nas instituições (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 02/06/2014).

As Tabelas 1, 2 e 3 apresentam dados de rendimento escolar das três turmas do curso técnico do SENAI A, referentes aos três semestres de duração do curso, representando o movimento realizado pelos alunos:

**Tabela 1 - 1º MÓDULO (2º Semestre 2012): número de matriculados; desistentes; reprovados e aprovados no curso técnico do SENAI A: PRONATEC**

TURMAS/ TURNO	MATRÍCULAS	DESISTENTES	REPROVADOS	APROVADOS
Matutino	37	3	21	13
Vespertino	40	1	12	27
Vespertino	40	2	18	20
TOTAL	117	6	51	60

Fonte: SENAI A, janeiro de 2014.

**Tabela 2 - 2º MÓDULO (1º Semestre 2013): número de matriculados; desistentes; reprovados e aprovados no curso técnico do SENAI A: PRONATEC**

TURMAS/ TURNO	MATRÍCULAS	DESISTENTES	REPROVADOS	APROVADOS
Matutino	13	0	4	9
Vespertino	27	4	3	20
Vespertino	20	0	4	16
TOTAL	60	4	11	45

Fonte: SENAI A, janeiro de 2014.

**Tabela 3 - 3º MÓDULO- (2º Semestre 2013): número de matriculados; desistentes; reprovados e aprovados no curso técnico do SENAI A: PRONATEC**

TURMAS/ TURNO	MATRÍCULAS	DESISTENTES	REPROVADOS	APROVADOS
Matutino	09	3	0	6
Vespertino	16	3	0	13
Vespertino	16	0	0	16
TOTAL	41	6	0	35

Fonte: SENAI A, janeiro de 2014.

A análise quantitativa dos dados constantes nas Tabelas apresentadas indica um número elevadíssimo de reprovações no curso do SENAI A, principalmente no 1º semestre e na turma do turno matutino, correspondente a mais da metade dos alunos (56,4%) matriculados. A taxa de reprovação foi de 53% do total de alunos inicialmente matriculados nas três turmas no SENAI A.

Quanto aos considerados “desistentes” no SENAI A, a taxa foi de 17%. Mesmo tendo sido menor em relação à reprovação no SENAI A e à média nacional de desistência nos cursos técnicos do

PRONATEC, ocorreu de forma contínua nos três semestres do curso e, de forma mais severa, no último semestre. As taxas de rendimento do Ensino Médio da rede estadual do Paraná, do ano de 2012, divulgadas no Portal “Dia a Dia Educação” foram: Reprovação: 14,2%; Abandono: 7,1% e Aprovação: 78,7%. Desta forma, a reprovação e o abandono dos alunos no curso técnico do SENAI A, uma instituição não pública, foram mais acentuados do que a média de reprovação e de abandono dos alunos do Ensino Médio da rede estadual. A comparação realizada questiona o papel do projeto pedagógico unificado nas parcerias da escola pública com instituições privadas que ofertam cursos técnicos concomitantes no âmbito do PRONATEC.

## Os procedimentos metodológicos, resultados e as razões da permanência, do abandono e da reprovação no SENAI A

Os procedimentos metodológicos utilizados consistiram na aplicação de questionários nas três turmas de um curso técnico concomitante, ofertado no SENAI “A” e na realização de entrevistas posteriores com alunos determinados.

O questionário foi aplicado a 36 alunos que permaneceram e abrangeu dados socioeconômicos, educacionais e as suas visões sobre o curso/instituição/Programa. Foram realizadas 12 perguntas, entre questões abertas e fechadas. As questões relacionaram-se ao sexo, à idade, a participação e renda mensal da família, ao recebimento e a importância da Bolsa-Formação, o colégio de EM, a distância entre residência-SENAI, o tempo de deslocamento, a forma de conhecimento da oferta, o motivo principal para a matrícula no curso, as relações entre o EM e o curso técnico, os principais aspectos positivos e os negativos do curso.

Os resultados do questionário indicaram que na turma do período matutino predominaram mulheres que trabalhavam meio período para cobrir despesas pessoais ou contribuir para a renda familiar, pertencentes à classe média baixa e com idade acima de

18 anos. Os diferenciais em relação às outras duas turmas do turno vespertino foram os referentes à faixa etária entre 17 e 18 anos da maioria dos alunos e o de 80% destes que não trabalhavam. Este último aspecto pode ter sido um dos fatores que contribuíram para uma maior permanência dos alunos destas turmas no curso.

As entrevistas individuais foram realizadas com quatorze alunos, dentre os dezoito alunos selecionados, os quais escolheram e marcaram a resposta que se destacou no questionário aplicado anteriormente: *“Os cursos técnicos do SENAI garantem emprego porque são voltados diretamente para o mercado de trabalho”*, constante das alternativas relacionadas ao principal motivo para terem se matriculado no curso técnico do SENAI A.

As entrevistas com os alunos que abandonaram o curso não foram possíveis, pela razão da falta de interesse de quase a totalidade destes, inviabilizando a coleta e a análise de dados pelos procedimentos metodológicos estabelecidos.

As questões que formaram o roteiro das entrevistas foram compostas com base em seis categorias prévias: dados complementares dos alunos e dos colégios de EM; justificativa quanto ao principal motivo para a matrícula no curso técnico do PRONATEC; relações entre a juventude, a escola e o trabalho; entre o EM e o curso técnico; impressões sobre a política do PRONATEC e, por fim, as relações entre a juventude, o presente e os projetos futuros.

Para a análise do conteúdo referente às categorias selecionadas utilizaram-se autores que discutem as questões elencadas, como DUBET (2004), PINI (2013) que apresenta a *Análise do Discurso Crítico (ADC)*, cotejando-o também com o *Documento Referência para a Concomitância no PRONATEC* (BRASIL/MEC/SETEC/PDE/PRONATEC, 2012) e o documento *Organização Didático-Pedagógica dos Cursos Ofertados no Âmbito do PRONATEC/Concomitância: Ensino Médio (SEED) + Curso Técnico (IFPR/SENAI/SENAC)*, elaborado pelas entidades parceiras (SEED/IFPR/SENAI/SENAC, s/d).

Os dados indicaram que quase a totalidade dos jovens entrevistados encontrava-se no início do curso na faixa de idade líquida do EM, de 15 a 17 anos. Apenas quatro alunos realizavam o EM no

período noturno; a maioria no período matutino. Os colégios dos entrevistados não ofertavam cursos técnicos e mais de um terço dos alunos saíam dos colégios ou do trabalho diretamente para o SENAI, predominando nos deslocamentos o tempo de uma a três horas. Mais da metade dos jovens entrevistados não tiveram experiências de trabalho anteriores ao curso e 82,9% destes não trabalharam durante a sua realização. Quase a metade relacionou a importância do trabalho pelo retorno financeiro e como ocupação, segundo o sentido histórico do trabalho. Este sentido pode ter sido internalizado pelo senso comum, e/ou pelo próprio processo formativo.

Quanto às relações entre conhecimento geral e específico, desenvolvidos no curso técnico e no Ensino Médio, a maioria dos alunos percebeu poucas relações e abordaram o conhecimento geral e o específico, de forma separada.

Sobre a política do PRONATEC, a maioria dos alunos expressou a sua satisfação com o curso técnico realizado no SENAI A, embora um terço destes tenha apresentado críticas quanto aos desafios que permearam a implantação do PRONATEC e o não atendimento às expectativas iniciais dos alunos. Ressaltaram a iniciativa do governo, destacando o caráter assistencialista do PRONATEC, voltado para quem não pode “pagar” um curso técnico. Quanto à ação da Bolsa-Formação Estudante, demonstraram a importância do apoio proposto; embora as críticas e as razões para a ocorrência elevada do abandono e de reprovações na instituição indiquem que não foi suficiente para garantir-se a permanência e a conclusão.

A quase totalidade dos jovens estudantes relacionou a influência do curso aos projetos futuros; embora a não realização de suas expectativas quanto à garantia de emprego, na experiência de profissionalização vivenciada, tenha frustrado expectativas presentes e futuras de alguns dos jovens entrevistados.

### **As razões para a permanência no curso técnico do SENAI A**

Na entrevista, ao indagar-se sobre a justificativa para a alternativa escolhida pelos alunos: *“Os cursos técnicos do SENAI ga-*

*ranterem emprego porque são voltados diretamente para o mercado de trabalho”, como o principal motivo para terem se matriculado no curso do Programa, a quase totalidade destes concordaram com a assertiva proposta sem questioná-la, como também afirmaram que esta visão manteve-se durante o curso, influenciando as suas permanências e a conclusão, possibilitando-lhes aquisição de renda e uma ocupação. A relação dialética existente entre o discurso empresarial, o discurso do governo de viés economicista e a visão dos alunos manifestada, dentre outros elementos pertencentes às práticas sociais, expressou a ideologia presente no Programa, de acordo com a Análise Crítica do Discurso (ACD). Esta procura desvelar as formas em que aquela se expressa, especialmente nos discursos construídos em torno das políticas educacionais (PINI, 2013).*

Apesar de alguns alunos terem registrado o seu descontentamento com aspectos ligados à Bolsa-Formação Estudante - como o atraso no Vale Transporte, os problemas com a qualidade do lanche e a falta de material didático -, somados à falta de acessibilidade da instituição, o cansaço, principalmente daqueles que trabalhavam em meio período, conjugado ao excessivo número de disciplinas e à pressão da instituição, evidenciou-se que os que permaneceram superaram as dificuldades, porque acreditaram na ideologia da formação como garantia de emprego, principalmente ao final do curso.

Embora esta visão ideológica tenha sido minimizada pela manifestação de decepção posterior à realização do curso por alguns destes jovens alunos, o processo adaptativo às regras da instituição e às do mercado foram também fundamentais para as suas permanências e para a conclusão do curso técnico.

### **As razões do abandono no curso técnico do SENAI A**

Uma das principais questões propostas na entrevista referiu-se aos que abandonaram o curso técnico em virtude da necessidade de trabalho. Metade dos entrevistados comentou que alguns colegas abandonaram no início do curso, outros durante e

alguns quando concluíram o Ensino Médio (E8)<sup>94</sup>. Uma aluna assim expressou:

Sim. Muitos abandonaram os dois, porque precisavam do emprego e não dava para conciliar. Eu mesma precisava trabalhar, quase deixei o curso, para ajudar os meus pais. No PRONATEC não podia modificar o horário que era rígido. Nos outros cursos do SESI podia, e eles reforçavam a igualdade. Davam a desculpa de que no curso PRONATEC não podiam trocar o horário. Meus pais não deixaram largar (E9).

Os alunos do EM que trabalhavam em tempo integral, não tiveram condições de acesso ao Programa, pois a forma concomitante do curso torna-se incompatível com o trabalho. Os que necessitaram trabalhar durante o curso acabaram abandonando-o. A maioria dos entrevistados que permaneceram no curso do SENAI A, tiveram condições de somente estudar e poucos foram os alunos que trabalharam durante o curso em ocupações de meio período. Além disto, a entrevista E9 também demonstrou a inflexibilidade do SENAI A quanto à mudança de horários e de turnos, que possibilitassem aos alunos o trabalho de meio período, uma barreira criada pela instituição à permanência dos alunos, não se considerando as condições socioeconômicas e as necessidades destes.

Outras razões apontadas para o abandono no SENAI A foram: a não identificação dos colegas com o curso técnico, as diferentes experiências de escolarização dos jovens, à falta “de prática” no desenvolvimento do curso, as críticas ao trabalho pedagógico, o tempo excessivo necessário aos deslocamentos entre colégio, SENAI e eventualmente trabalho, a realização de um remanejamento de alunos nas turmas do turno vespertino, a aprovação para o Ensino Superior e também casos de alistamento militar.

Quanto a não identificação dos colegas com o curso técnico, é importante ressaltar que a oferta dos cursos técnicos não foi ampla e nem diversificada, portanto, muitos alunos matricularam-se

---

94 As siglas apresentadas a seguir, como a “E8”, referem-se às entrevistas (E) efetuadas, seguidas de um número, que representa a ordem de sequência destas, na pesquisa realizada.

de acordo com a oferta permitida. Além disso, esta razão pode relacionar-se à falta de informações dos alunos sobre o curso técnico. No Plano de Ações Articuladas, contido no documento que trata da concomitância no PRONATEC (SEED/IFPR/SENAI/SENAC, s/d), previram-se para o desenvolvimento do Acompanhamento Pedagógico atividades como a de realização de um diagnóstico (perfil socioeconômico, interesses e mercado) pela instituição ofertante, concernente à etapa inicial de acesso do aluno, compreendendo:

levantamento do perfil dos alunos, interesses e perspectivas em relação ao mercado de trabalho [que] será realizado em conjunto com a avaliação diagnóstica desenvolvida pelas instituições ofertantes no início das atividades. Os interesses dos alunos e suas perspectivas de vida são importantes e devem ser considerados, pois a partir deles será possível identificar aqueles alunos que se interessam pela educação profissional e a consequente inserção no mercado de trabalho, bem como orientar os demais na busca de alternativas condizentes com suas expectativas. Por isso, quanto mais cedo for realizado o levantamento, menor a possibilidade de se investir em alunos cujas expectativas não podem ser atendidas pelos cursos técnicos de nível médio (SEED/IFPR/SENAI/SENAC, s/d, p. 11).

Se no SENAI A foi realizado o diagnóstico inicial, este não conseguiu prevenir a ocorrência do abandono.

As diferentes experiências de escolarização dos jovens, vivenciadas nos colégios de EM e o curso técnico, foram mencionadas em uma perspectiva que envolveu um grau superior de “dificuldade” do curso em relação ao EM, em relação ao ritmo do processo de ensino e aprendizagem e quanto ao momento de avaliação final e conjunta dos professores. Alguns alunos acreditaram que esta razão poderia ter sido vencida apenas pela força de vontade, através do esforço pessoal de cada um:

Acho que faltou força de vontade dos alunos. Vejo por mim (E4).

Entretanto, a entrevista E5 mencionou que a força de vontade dos colegas existiu, relacionando as dificuldades a outros fatores, como problemas na aprendizagem e a falta de tempo de alguns alunos para o estudo e para o cumprimento de todas as atividades solicitadas. Outra interpretação possível articula-se à organização curricular na concomitância: o EM regular comumente organiza-se por séries, diferentemente da forma concomitante que tem como base os módulos de ensino que demandam para o seu desenvolvimento, um menor tempo de duração, porém em um ritmo mais acelerado do que o do EM.

A razão referente aos alunos que esperavam um curso técnico mais “prático” articula-se a uma visão de “prática”, como atividade que envolve o “fazer” e desvinculada da teoria, não permitindo a compreensão da unidade do conhecimento, entre a formação geral e a formação específica. Esta visão não atende também ao princípio da indissociabilidade entre a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem, conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e os recentes documentos que tratam da concomitância. A questão remete novamente à discussão da forma como vem sendo desenvolvido o projeto pedagógico unificado entre o EM e os cursos técnicos concomitantes, na integração e na concepção dos eixos articuladores.

As críticas ao trabalho pedagógico, à falta de interesse de alguns professores pelos alunos, remetem à preferência da pesquisadora ao termo “abandono”, pois esta razão pode caracterizar o início do processo de abandono, provocado internamente na instituição, culminando no “abandono” posterior do aluno:

Não teve muito incentivo dos professores. O pessoal ia desistindo e ficava por isso mesmo, não havia interesse dos professores. Acredito também que [as reprovações e o abandono] por terem oferecido uma coisa e ter sido outra no decorrer. Alguns professores passavam muito conteúdo; outros acompanhavam a turma. Tinha um professor que passava conteúdo e misturava tudo, acabava perguntando outra coisa, dava aula em faculdade (E3).

Os problemas abordados em relação ao trabalho pedagógico remetem à polêmica discussão quanto ao formato e as instituições que realizam a formação pedagógica dos profissionais do ensino técnico. A questão tem sido relegada a um plano secundário na implantação das políticas educacionais referentes à Educação Profissional. O que nos questionários foi abordado por alguns alunos como uma positividade do curso, relativa aos professores lecionarem em universidades e faculdades, como um indício de qualidade pela titulação e atuação acadêmica, assumiu também no caso concreto, um aspecto negativo relacionado às condições de trabalho de muitos destes professores, em virtude da carga excessiva de aulas em níveis de ensino e instituições diferentes.

A realização de um remanejamento administrativo de alunos nas turmas do turno vespertino, em virtude do alto número de desistências e de reprovações no início do curso, provocou também insatisfações que aliadas aos conflitos internos e entre turmas, motivaram algumas desistências e reprovações:

O curso demorou para começar no 1º módulo quanto a organização, e no início do 2º módulo houveram desistências porque alguns alunos foram invertidos de turma, problema na matrícula, troca de alunos para balancear a turma. Na nossa turma tinham 26 alunos no segundo módulo, e ficou com 19, se não me engano. Os que foram para a outra turma (dois da nossa) não gostaram e saíram do curso e uma aluna remanejada que era da nossa turma, foi reprovada (E11).

Lüscher e Dore (2011) discutem que as causas de “evasão” podem estar relacionadas a fatores externos e internos à instituição, às questões econômicas, individuais/sociais, educacionais, administrativas, estruturais e conjunturais. A classificação dos autores permite a identificação da natureza das razões; entretanto, não implica em uma separação absoluta destas, pois a análise evidenciou que a maioria das razões mantém relação e, as mencionadas pelos alunos para o abandono dos colegas demonstram a sua incompatibilidade com o processo de democratização pretendido pelo PRONATEC.

## **As razões da reprovação no curso técnico do SENAI A**

Uma das percepções dos entrevistados quanto à saída dos colegas do curso, expressa:

[...] Muitos que abandonaram porque na verdade não atingiram a média e reprovaram. Só poderia passar uma vez pelo Conselho de Classe, e no 2º módulo não conseguiram novamente. Não tinha outra turma para eles refazerem o módulo. Se teve dois que concluíram e passaram pelo Conselho, foi muito (E11).

O que se discute na reprovação destes alunos no SENAI A não é nem o abandono e nem a reprovação em si, mas a situação criada de exclusão do Programa pela instituição, pois os jovens reprovados não tiveram a oportunidade de refazerem os módulos, pelo motivo da não oferta de turmas iniciais do PRONATEC para o período. A situação mencionada pelos colegas, do aluno que reprovou no curso e, para propiciar a sua continuidade, refez o módulo fora do Programa em uma das turmas regulares, não gratuitas do SENAI é, no mínimo, questionável.

Arroyo (1992) discute a exclusão na escola como parte da sociedade desigual e excludente. A lógica que a fundamenta foi aceita e perpetrada pelo SENAI A, contrária ao processo de democratização da sociedade e à garantia legal de permanência escolar. Como um Programa que pretende democratizar a EPTNM, permite o acesso dos alunos, mas ao não garantir as suas permanências, provoca exclusão?

A reprovação foi abordada nesta seção, pois não garantiu a permanência dos alunos no Programa. Os dados do rendimento escolar no curso técnico do SENAI A mostraram que este fenômeno ocorreu de forma marcante. Embora o documento da concomitância (SEED/IFPR/SENAI/SENAC, s/d) tenha previsto para a permanência e o êxito dos alunos o Acompanhamento Pedagógico, “realizado durante todo o curso, com o objetivo de verificar o desenvolvimento cognitivo do aluno e intervir sempre que necessário na busca de soluções que permitam a construção do conhecimento” (SEED/

IFPR/SENAI/SENAC, s/d, p. 11), não se pode desconsiderar a possibilidade da ocorrência de “abandono” destes pela equipe e pelos professores da instituição, culminando em reprovações.

Algumas das razões que foram apontadas como razões para o abandono também o foram para a reprovação, relacionando-se com a oferta realizada pelo PRONATEC, na forma concomitante dos cursos e, outras, que ocorreram especificamente no SENAI A, por não terem sido consideradas as condições econômicas, as experiências de vida, de escolarização e de trabalho destes jovens alunos do Ensino Médio da escola pública, conforme dispõe o Plano de Ações Articuladas e o projeto pedagógico unificado, referentes à concomitância no Programa. Portanto, as razões para a reprovação demonstram também a incompatibilidade destas com o processo de democratização proclamado pela Política do PRONATEC.

## Considerações Finais

O texto discutiu a relação entre a democratização da oferta no PRONATEC, a sua ampliação nos cursos técnicos concomitantes com Bolsa-Formação e o princípio constitucional da garantia de acesso e de permanência, mediante a análise no SENAI A, das razões para a permanência e para o abandono, segundo os jovens alunos do Ensino Médio público.

A principal limitação referente à oferta dos cursos técnicos concomitantes no PRONATEC foi o fato de não estar voltada aos jovens alunos trabalhadores do EM, criando uma contradição interna no seu âmbito e fragmentando a relação entre a juventude, a educação e o trabalho e em relação à democratização na EPTNM.

A análise do abandono, voltado para a EPTNM e particularmente para o PRONATEC implicou na consideração da condição juvenil dos estudantes em suas experiências de escolarização e de trabalho, suas necessidades, expectativas e projetos de futuro, pensando no papel da formação escolar e profissional para o mundo do trabalho.

Os dados empíricos sobre o rendimento dos jovens estudantes no SENAI A indicou um número elevadíssimo de reprovações, de mais da metade dos alunos, que gerou também exclusão no Programa. As razões apontadas pelos alunos para o abandono e para a reprovação dos colegas relacionam-se, pois transparece a não efetividade do projeto pedagógico unificado entre demandante e ofertante e no estabelecido no Plano de Ações Articuladas (PAA), realizado pelas instituições parceiras. Além desse aspecto, demonstram a incompatibilidade destas com o processo de democratização proclamado pela Política do PRONATEC.

Algumas situações que ocorreram na instituição ofertante evidenciaram a tentativa de homogeneização de todos os alunos, não tendo sido consideradas as condições econômicas, às experiências de vida e de escolarização destes jovens alunos do Ensino Médio da escola pública, causando problemas na implantação e no desenvolvimento do Programa, assim como as situações ligadas à natureza de adaptação e de sujeição à razão instrumental pelos estudantes, predominantes nas instituições privadas, e que podem ter contribuído para as altas taxas de reprovações e de abandono no SENAI A.

As razões para a permanência dos alunos articularam-se principalmente à ideologia de que os cursos técnicos do SENAI garantem emprego, segundo a visão dos alunos entrevistados, que justificaram que esta perspectiva manteve-se durante o curso, influenciando as suas permanências e a conclusão. Apesar de alguns destes alunos terem registrado o descontentamento com aspectos ligados à Bolsa-Formação Estudante, consideraram importante o apoio para a permanência e a conclusão do curso técnico realizado, embora este tenha se mostrado insuficiente, de acordo com os dados de abandono e de reprovação constatados.

O PRONATEC não fortaleceu a democratização dos cursos técnicos, como sugeriram as propagandas oficiais. Estes necessitam de maiores investimentos e de um tempo maior de formação para uma profissionalização mais completa e de qualidade, associada à elevação de escolaridade dos jovens.

A oferta de uma formação técnica mais rápida, não integrada ao Ensino Médio, de orientação marcadamente mercantil, propiciada pelas parcerias privadas e desvinculada das necessidades e das possibilidades dos jovens alunos-trabalhadores necessita ser analisada criticamente por outras pesquisas, que possam dimensionar o impacto do PRONATEC na EPTNM.

O aluno concreto, inserido em uma realidade social, que faz parte das relações que se estabelecem entre juventude, escola e trabalho e que necessita de uma formação integrada, não foi priorizado na política de constituição e de implantação do Programa, conforme indicam os resultados desta análise.

## Referências

ALEXANDRINO, M. **Direito Administrativo descomplicado**. 19. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

ARROYO. M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

Azanha (2004)

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Legislação AMPERJ, 2010.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03 /-Ato2011-2014 /2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 30 set. 2013.

BRASIL. **LEI Nº 12513/2011** de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis nº 7998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8212, de 24 de julho de

1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11129, de 30 de junho de 2005, que institui o Plano Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, 26 de outubro de 2011. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/ABMES/public/arquivos/legislações/Lei-12513-2011-10-26.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2013.

BRASIL/MEC/SIMEC/SETEC. Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle. **Dados enviados à pesquisadora sobre o PRONATEC no Brasil; no estado do Paraná e no município de Curitiba.** 04 de agosto de 2014 e 28 de agosto de 2014.

BRASIL/MEC/SETEC/PDE/PRONATEC. **Documento referência para a concomitância no Pronatec.** Brasília: 31 de janeiro de 2012.

BRASIL/MEC/SETEC/PRONATEC. **PRONATEC:** Resultados e Perspectivas. Marco Aurélio de Oliveira. SETEC, Brasília, 04/12/2012. Disponível em: <[http://www.eventopronatec\\_apres\\_setec\\_vfinal.pdf](http://www.eventopronatec_apres_setec_vfinal.pdf)>. Acesso em: 03 fev. 2013. CARVALHO, J. S. F. de. “Democratização do ensino” revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, maio/ago. 2004.

CATTANI, A. M.; HEY, A. P. e GILIOLI, R. de S. P. PROUNI: democratização do acesso às instituições de Ensino Superior? **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** Cortez: São Paulo, 2005. p. 83-105.

COELHO, A. J. D. P. **Permanência e abandono escolar na educação profissional:** um estudo sobre Instituições Federais de Joinville e Jaraguá do Sul. 225 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

Coelho (2014) DORE, R. Apresentação. In: Dore, R.; ARAÚJO, A. C. de; MENDES, J. de S. (orgs.). **Evasão na educação:** estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPEP, 2014.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **Curso técnico federal tem desistência de 1 milhão de alunos**. Caderno Cotidiano C5, 01/06/2004.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **Ministério da Educação quer reduzir desistências no Pronatec**. 02/06/2014. Disponível em: <<http://tools.folha.com.br/print?site=emcimadahora&url=>>. Acesso em: 02 jul. 2011.

LÜSCHER, A.Z; DORE, R. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 770-789, set./dez. 2011.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Revista Educar**, Curitiba, n. 8, p. 179-198, 2006.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: Ferreira, N. S. C.; Aguiar, M.A da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 91-112.

PARANÁ. SEED. Secretaria de Estado da Educação. Portal Dia a Dia Educação. **Taxas de Rendimento Escolar Paraná - Ensino Médio - 2006-2012**. Disponível em:<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/censo/rendimento\\_ensino\\_medio\\_pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/censo/rendimento_ensino_medio_pdf)>. Acesso em: 11dez. 2014.

PARANÁ, SEED/IFPR/SENAI/SENAC. PDE/PRONATEC. **Organização Didático-Pedagógica dos Cursos Ofertados no Âmbito do PRONATEC/Concomitância: Ensino Médio (SEED) + Curso Técnico (IFPR/SENAI/SENAC)**, s.d.

PAZ, S. R. OLIVEIRA, R. de. A educação tecnológica e profissional como programa/política de Estado: análise da política nacional

de qualificação profissional do Brasil. In: OLIVEIRA, R. de (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate.** Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 125-162.

PELISSARI, L. B. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão dos jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio.** 2012. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PINI, M. E. El Análisis Crítico del Discurso (ACD): aspectos teóricos y metodológicos en la investigación de Políticas Educativas. In: TELLO, C. (Coord. y Comp.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 69-90.

SALDANHA, L. de L. W. **O PRONATEC e a proclamada política de democratização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: acesso, abandono e permanência a partir de um estudo de caso.** 2016. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVA, M. R. da; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na Educação Profissional Técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2012.

STEIMBACH, A. A. **Juventude, escola e trabalho: razões da permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado.** 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, **Juventude: Escola e Trabalho-sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio.** Projeto de Pesquisa. Responsável: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva. Curitiba, 2010.

## SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Adilson Luiz Tiecher. Mestre em 'Educação' pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Licenciado em 'Filosofia' pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em 'Filosofia' pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), em 'Tecnologias em Educação a Distância' e em 'Educação de Jovens e Adultos' pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professor licenciado da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho. Mestre em Tecnologia, área Tecnologia e Sociedade, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Pedagoga no Instituto Federal de Santa Catarina, campus Joinville.

Allan Andrei Steimbach. Graduado em Pedagogia pela Unioeste, Mestre em Educação pela UFPR, *Doutorando* em Educação pela UFPR (Conclusão em 2019). Professor do Curso de Formação de Docentes da Rede Estadual do Paraná. Professor de "Legislação Educacional" e "Educação e Trabalho" da Faculdade de Ampére.

Andrea de Paula Cecatto. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2013). Especialização em Magistério de 1º e 2º grau com concentração em Formação de Professores (1997). Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Paraná (1983). Professora concursada do Governo do Estado do Paraná.

Céliu Mariano Jorge. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR; Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Paraná – UFPR; Graduada em Biologia pela Universidade Estadual de Cornélio Procópio. Professora de Biologia da Rede Estadual de Educação do Paraná – SEED.

Cleci Körbes. Professora do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR. Doutora em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Flávio Calônico Júnior. Graduado em Matemática-Licenciatura pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2012) e Sociologia-

Licenciatura pelo Centro Universitário Leonardo DaVinci (2014). Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2015). Atualmente, é professor pela Faculdade Capivari, e do Colégio Stella Maris em Laguna.

Letícia de Luca Wollmann Saldanha - Graduada em Direito pela Universidade Federal do Paraná (1987) e em Licenciatura Plena para Professores/Formação Especial pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (1991), possui Mestrado em Políticas Educacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2010) e Doutorado em Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná (2016). É professora concursada da rede estadual do estado do Paraná, na disciplina de Direito e Legislação, dos cursos técnicos.

Lucas Barbosa Pelissari. Formação: Graduado em Engenharia Civil pela UFPR e em Licenciatura em Matemática pela PUCPR e Mestre em Educação pela UFPR. Atualmente é doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pesquisando políticas e educação profissional na América Latina.

Márcio Luiz Bernardim. É graduado em Administração, Ciências Contábeis e Letras e especialista em Recursos Humanos. Fez mestrado e doutorado na Universidade Federal do Paraná e trabalha como professor adjunto na Universidade Estadual do Centro Oeste, Unicentro - PR.

Monica Ribeiro da Silva - Doutorado em Educação: História, Política e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Universidade Federal do Paraná nos cursos de formação de professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado. Atua no campo da pesquisa em Políticas Educacionais com ênfase nas políticas para o ensino médio e educação profissional e na análise de políticas curriculares. Coordenadora do Observatório do Ensino Médio vinculado ao Observatório da Educação da CAPES. Bolsista Produtividade CNPq (PQ2).

Patricia Stoski. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é Pesquisadora no Observatório do Ensino Médio e Professora da Educação Básica, atuando nas séries

iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Pinhais-PR.

Rosângela Gonçalves de Oliveira - Professora de Educação Artística do IFPR Campus Curitiba, Especialização em Educação Jovens e Adultos e de Gestão de Sistema Estadual de Ensino, Mestre em Educação, Doutorado intercalar UTFPR e Universidade de Lisboa em Tecnologia e Sociedade. Pesquisadora do Observatório: Juventude UFPR, colaboradora da pesquisa “Abandono e insucesso escolar – construindo uma perspectiva de gênero” do Instituto de Educação/ Universidade de Lisboa.

Sergio Ricardo Ferreira - Licenciado em História, Pós-graduado em Educação – Interdisciplinaridade na Educação Básica e Mestrado em Educação – Políticas Educacionais (UFPR). Professor da Rede Estadual do Paraná, desde 1986, e atualmente leciona no Colégio Estadual Isolda Schmidt, em Curitiba.

Vanessa Campos de Lara Jakimiu. Mestre em Educação na linha de Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Doutoranda em Educação na linha de Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora Colaboradora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus União da Vitória-PR. Professora da Educação Básica, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de União da Vitória –PR.

Vanessa Raianna Gelbcke. Pedagoga formada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e estudante do Psicopedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC – PR). Atualmente atua como professora regente no ensino fundamental na prefeitura do município de Pinhais (PR)



## JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

A coletânea é resultado de uma pesquisa coordenada pelo Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, financiada no âmbito do Observatório da Educação da CAPES. A pesquisa "Juventude, Escola e Trabalho: sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio" teve por finalidade estudar, considerando a interlocução direta com jovens estudantes do Ensino Médio, o significado que eles atribuem à escola e em que medida esses significados estão relacionados às razões de abandonar ou permanecer na escola. Além dos doze artigos que resultaram da referida pesquisa, o livro traz mais dois textos, de autores convidados devido à afinidade com a temática. Convidamos, assim, à leitura e à reflexão sobre as relações entre juventude(s) e Ensino Médio na atualidade brasileira.



Conselho Nacional de Desenvolvimento  
Científico e Tecnológico

