

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**HELTON LUÍS DA SILVA**

**Caminhos e descaminhos da educação brasileira: um estudo dos problemas  
que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, no município de Franca**

**FRANCA**

**2016**

**HELTON LUÍS DA SILVA**

**Caminhos e descaminhos da educação brasileira: um estudo dos problemas que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, no município de Franca**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP - Campus de Franca, para obtenção do título de mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de concentração: Desenvolvimento Social. Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional**

**Orientador:**

**Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca**

**FRANCA**

**2016**

Silva, Helton Luís da.

Caminhos e descaminhos da educação brasileira: um estudo dos problemas que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, no município de Franca / Helton Luís da Silva. –Franca: [s.n.], 2016. 229 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).  
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Orientador: Genaro Alvarenga Fonseca

1. Evasão escolar. 2. Ensino médio. 3. Políticas públicas.

I. Título.

CDD – 372

**HELTON LUÍS DA SILVA**

**Caminhos e descaminhos da educação brasileira: um estudo dos problemas  
que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, no município de Franca**

**Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em  
Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e  
Sociais da UNESP - Campus de Franca. Linha de pesquisa: Política e Gestão  
Educativa**

**Banca Examinadora**

Presidente: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>o</sup> Dr. Genaro Alvarenga Fonseca

1º Examinador (a): \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dra Célia Maria David

2º Examinador (a): \_\_\_\_\_

Prof.<sup>o</sup> Dr. Sebastião de Souza Lemes

Franca, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

É impossível transmitir textualmente tudo aquilo que este professor representou e representa à mim enquanto incentivador, mentor e orientador! Fica meu sincero agradecimento ao ser iluminado que, por vezes, mesmo em horários inóspitos promoveu com alegria e entusiasmo, o acolhimento necessário, resultando hoje no trabalho efetivado. Obrigado! Sempre... Prof. Dr. Genaro Alvarenga Foncesa!

## **AGRADECIMENTOS**

São tantos os que, de forma direta ou indireta contribuíram à pesquisa, sendo injusto aqui, deixar de mensurá-los, integralmente. Meu carinho especial pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Maria David (suas primeiras orientações, antes mesmo do envolvimento junto ao programa de mestrado escolhido, foram importantíssimas). À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia de Fátima Martino: não há como esquecer a ajuda em relação às bibliografias e considerações feitas rumo a um trabalho mais coeso. Aos amigos de sempre, contributivos e dispostos, iluminando os momentos difíceis vividos: Cairo César Souza Silva, Eduardo Carvalho Sousa e César Braga. À direção, aos discentes/participantes, coordenadores e secretários da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Suely Machado da Silva.

## DEDICATÓRIA

Dedico o trabalho à minha esposa Juliana, pela compreensão e paciência. A meus pais, Célio e Altina e ao meu irmão Helmar. Pessoas especiais são guardadas genuinamente... São fontes de inspiração para toda a existência... Únicas e indescritíveis!

O mundo, o lar feito pelo homem, constituído na terra e fabricado com o material que a natureza terrena coloca à disposição de mãos humanas, consiste não de coisas que são consumidas, mas de coisas que são usadas. Se a natureza e a terra constituem, de modo geral, a condição de vida humana, então o mundo e as coisas do mundo constituem a condição pela qual esta vida especificamente humana pode sentir-se a vontade na terra. Aos olhos do *animal laborans*, a natureza é a grande provedora de todas as 'boas coisas', que pertencem igualmente a todos os seus filhos, que 'as' tomam de (suas) mãos e se 'misturam com' elas no labor e no consumo. Essa mesma natureza, aos olhos do *homo faber*, construtor do mundo, 'fornece apenas os materiais que, em si, são destituídos de valor', pois todo o seu valor reside no trabalho que é realizado sobre eles. Sem tomar as coisas das mãos da natureza e consumi-las, e sem se defender contra os processos naturais de crescimento e declínio, o *animal laborans* jamais poderia sobreviver. Mas, sem se sentir à vontade em meio a coisas cuja durabilidade as torna adequadas ao uso e à construção de um mundo, do qual a própria permanência está em contraste direto com a vida, essa vida jamais seria humana.

HANNAH ARENDT



SILVA, Helton Luís da. **Caminhos e descaminhos da educação brasileira: um estudo dos problemas que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, no município de Franca** / Helton Luís da Silva. – Franca: [s.n.], 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2016.

## RESUMO

A pesquisa busca averiguar quais os problemas que permeiam a evasão escolar no Ensino Médio, num estudo de caso no município de Franca, motivada pelo olhar do aluno em relação ao processo educacional inserido (Currículo do Estado de São Paulo). A visão de uma política pública educacional efetivada em 2009, abalizada pelos discentes, agentes primários na discussão engendrada. O trabalho apura a relação entre escola/aluno/trabalho e analisa os índices coletados, numa pesquisa quali/quantitativa. Soma-se ao debate a leitura histórico/contemporânea, sob a ótica de referenciais teóricos alusivos aos motes caracterizados no contexto da pesquisa. O levantamento dos índices via questionário, sob os diversos ângulos que envolvem o aluno em relação à escola pública, no compromisso democrático de participação nos processos decisórios. O recorte temporal abrange o período entre 2009 e 2013. A análise dos princípios orientadores para a prática educativa do Currículo do Estado de São Paulo é essencial ao processo de investigação, assim como outros documentos importantes nesse segmento. Levantamento bibliográfico, de dados institucionais de órgãos como o SEADE, Fundação Perseu Abramo, Prodesp, Gedae, etc., assim como referências conceituais em educação, filosofia, métodos de pesquisa, entre outros. Os índices coletados a partir de um questionário previamente aplicado a um grupo de 82 discentes contemplam considerações pessoais e a sua relação com o Ensino Médio: a escola, os docentes, a direção e outros aspectos relevantes ao processo educacional, além de possibilitar a análise junto aos critérios designados no cerne da pesquisa.

**Palavras-chave:** Evasão Escolar. Currículo do Estado de São Paulo. Ensino Médio. Educação. Democracia.

SILVA, Helton Luís da. **Ways and detours of education in Brazil: a survey towards the problems causing evasion at high school in the municipality of Franca** / Helton Luís da Silva. – Franca: [s.n.], 2016. 229 f. Dissertation (Professional Master's Degree - Public Policies). Humanities and Social Sciences College – State University Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

## **ABSTRACT**

This research aims at investigating which problems permeate High School dropout, in a case study at the city of Franca, motivated by the student's point view in relation to the inserted educational process (São Paulo State Curriculum). The view of an educational public policy actualized in 2009, competent by the teachers, primary agents in the engendered discussion. This paper ascertains by investigation the relation between school/student/work and analyses the gathered rates, in a qualitative/quantitative research. Adding to the debate, there's a historical/contemporary reading, under the scope of the theoretical references allusive to the mottos characterized in the work context. The rate survey via questionnaire, under the diverse angles involves the student in relation to the public school, with the democratic commitment of participation in the deciding processes. The time clipping comprehends the period from 2009 to 2013. The analysis of the orienting principals to the educational praxis of the São Paulo State Curriculum is essential to the investigation process, as other important documents in this segment. Bibliographical survey from bureaus as Perseu Abramo Foundation, Prodesp, Gedae, etc, as conceptual references in Education, Philosophy, research methodologies among others. The rate survey from a questionnaire previously applied to a group of 82 scholars contemplates personal considerations and their relation with the High School: the school, the students, the direction and other aspects relevant to the educational process, besides enabling the analysis along with the designated criteria to the center of the research.

**Keywords:** School Dropout. São Paulo State Curriculum. High School. Education. Democracy.

## LISTA DE SIGLAS

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo  
APM – Associação de Pais e Mestres  
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas  
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica  
CONESP – Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCNEP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional  
EM – Ensino Médio  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Valorização do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil  
PIB – Produto Interno Bruto  
PISA – Programme for International Student Assessment  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados  
SINE – Sistema Nacional de Emprego  
UBS – Unidade Básica de Saúde

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

UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>O sujeito envolvido no processo educacional brasileiro: caminhos e descaminhos.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 - Evasão escolar: um problema atual? .....</b>	<b>26</b>
<b>1.2 - O <i>chão de sala de aula</i>.....</b>	<b>40</b>
<b>1.3 - A escola pública em estudo: aspectos históricos relevantes à pesquisa.....</b>	<b>44</b>
<b>1.4 - A manufatura do questionário.....</b>	<b>47</b>
<b>1.5 - Das categorias implícitas no questionário.....</b>	<b>48</b>
<b>1.6 - Das tabelas.....</b>	<b>50</b>
<b>1.7 - O desvio padrão e as tabelas das categorias: aplicação na pesquisa.....</b>	<b>51</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>Ferramentas da comunicação contemporânea: acessíveis ou restritivas?.....</b>	<b>55</b>
<b>2.1- Juventude: identidade, participação e escolhas.....</b>	<b>56</b>
<b>2.2 - O PNE e DCN: considerações a respeito do Ensino Médio.....</b>	<b>65</b>
<b>2.3 - Os princípios orientadores para a prática educativa do Currículo do Estado de São Paulo.....</b>	<b>69</b>
<b>2.3.1 - Princípios históricos e contemporaneidade.....</b>	<b>71</b>
<b>2.3.2 - O contexto do trabalho no Ensino Médio.....</b>	<b>78</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>Dilemas juvenis: Ensino Médio ou trabalhar? Quem sabe os dois? Ou seria melhor abandonar os estudos?.....</b>	<b>80</b>
<b>3.1 – O papo é sério: depende do que ou de quem o sucesso dos temas estudados na escola?.....</b>	<b>88</b>
<b>3.2 – Uma escola democrática começa por onde?.....</b>	<b>90</b>
<b>3.3 – Conhecimento e Ensino Médio: vivendo e aprendendo?.....</b>	<b>95</b>
<b>3.4 – Vivo com o Ensino Médio ou ele vive para mim?.....</b>	<b>105</b>
<b>3.5 – O mercado de trabalho e o Ensino Médio: e agora, quem sou eu?.....</b>	<b>110</b>

3.6 – Olhando para a escola: pertença ou não?.....	116
3.7 – Trabalho e/ou escola: o que realmente importa?.....	125

#### **CAPÍTULO 4**

Projeto: “Conhecendo o Ensino Médio” .....	128
4.1 – O Processo de intervenção institucional.....	128
4.2 – Metodologia aplicada.....	129
4.3 – Produto-final.....	130
4.4 – Avaliação.....	130

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	138
------------------	-----

#### **APÊNDICES**

Apêndice A – Questionário.....	146
Apêndice B – Produto-final.....	153
Apêndice C – Solicitação - Autorização da pesquisa na instituição.....	155
Apêndice D – Declaração do diretor (a) escolar.....	156
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	157

#### **ANEXOS**

ANEXO A – Tabelas, gráficos.....	158
Tabela 1.....	158
Tabela 2A.....	187
Tabela 2B.....	190
Tabela 2C.....	193
Tabela 2D.....	196
Tabela 2E-1.....	199
Tabela 2E-2.....	202
Tabela 2F-1.....	205
Tabela 2F-2.....	208
Tabela 3A.....	211
Gráfico 3A.....	213

<b>Tabela 3B.....</b>	<b>214</b>
<b>Índice de relevância (3B).....</b>	<b>216</b>
<b>Gráfico 3B.....</b>	<b>216</b>
<b>Tabela 3C.....</b>	<b>217</b>
<b>Índice de relevância (3C).....</b>	<b>219</b>
<b>Gráfico (3C).....</b>	<b>219</b>
<b>Tabela 4A.....</b>	<b>220</b>
<b>Gráfico 4A-1.....</b>	<b>220</b>
<b>Tabela 4B.....</b>	<b>221</b>
<b>Tabela 5A.....</b>	<b>222</b>
<b>Gráfico 5B.....</b>	<b>223</b>
<b>Gráfico 5C.....</b>	<b>223</b>
<b>Gráfico 5D.....</b>	<b>223</b>
<b>Gráfico 5E.....</b>	<b>224</b>
<b>Gráfico 5F.....</b>	<b>224</b>
<b>Tabela 6.....</b>	<b>225</b>
<b>Gráfico 6.....</b>	<b>225</b>
<b>Tabela 6.1.....</b>	<b>226</b>
<b>Gráfico 6.1.....</b>	<b>226</b>
<b>Tabela 6.2.....</b>	<b>227</b>
<b>Gráfico 6.2.1.....</b>	<b>227</b>
<b>Gráfico 6.2.2.....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXO B – Panfleto.....</b>	<b>228</b>
<b>ANEXO C – Cartaz (produto-final) .....</b>	<b>229</b>

## INTRODUÇÃO

É um desafio pensar educação no Brasil, principalmente quando há um envolvimento bem de perto, quando se observa de dentro da mesma ‘cabina’, uma série de situações teóricas e práticas aplicadas no *chão de sala de aula*, por vezes corroborando à desmotivação pela escola - detrás dos muros que separam o contexto institucional, do que se acostumou chamar de rua. A perda da vontade, de prosseguir com os estudos e o conseqüente abandono não é surpresa. E aqui, certamente, não percorre a sensação interna, subjetiva, de um discurso amarrado numa verificação ainda não constatada cientificamente. Aliás, a evasão escolar é um problema educacional, social, etc., alcançando sem sombra de dúvida, um patamar histórico recorrente e crescente. Os índices estão apresentados em diversas plataformas, pesquisas e afins. Não é necessário muito esforço, basta um olhar à sua volta para perceber que há sempre algum jovem por perto, desestimulado com a educação que experiencia.

Especificamente em relação ao Ensino Médio, o número de estudantes da etapa é, atualmente, da ordem de 8,3 milhões. A taxa de aprovação no Ensino Médio brasileiro é de 72,6%, enquanto as taxas de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 13,1% e de 14,3% (INEP, 2009). (BRASIL, 2013, p. 147)

No dia a dia, não é incomum repostas discentes como o exemplo que se segue (‘grifo nosso’): *“não vejo porque continuar aqui, não entendo nada do que os professores dizem! Vou usar esses conteúdos onde? Nem sei por que estou aqui ainda...”*

Luckesi (2008, p.63) mostra que de 1000 crianças ingressantes na primeira série do primeiro grau (Ensino Fundamental – Ciclo I), 560 reprovam e/ou evadem. Destes índices, apenas 180 chegam ao final do primeiro grau (Ensino Fundamental – Ciclos I e II). E mais: apenas 7 estudantes provenientes do montante discriminado, aplicam-se aos estudos universitários. São números importantes, expressivos? Refletem algum estado de coisas e/ou processos educacionais plausíveis de discussão? Indiscutivelmente algo acontece no universo educativo brasileiro, que leva ao abandono escolar. Mas quais são as dificuldades que permeiam a problemática mostrada?

Há um processo intenso de repetência e evasão de escolaridade. Desde a década de trinta se reconhece o fenômeno das altas taxas de evasão escolar e nada se tem feito para sanear essa situação.



São muitos subterfúgios e muitos os interesses que mantêm essa situação educacional no país. (LUCKESI, 2008, p. 63)

Empiricamente, essas respostas realmente são distantes da realidade comum ou necessitam de larga carga conceitual, experiência e vigor intelectual para serem verificadas? Mesmo que a evasão seja percebida corriqueiramente, é fundamental a pesquisa como importante ferramenta de aproximação científica. Ela possibilita um olhar comprobatório do universo proposto. Corroborar junto a outras verificações, na construção de caminhos educacionais mais sensíveis, a partir da elaboração de agendas que avancem na direção de políticas mais eficazes e pertinentes ao universo educacional do país.

A pesquisa busca averiguar, a partir dos princípios orientadores para a prática educativa do Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, levando em conta a opinião do aluno (questionário), os problemas que motivam o adolescente inserido no Ensino Médio a abandonar o aludido processo educacional (evasão escolar). Referenciais teóricos são essenciais para tanto, oferecendo assim elementos que proporcionem compreender e ao mesmo tempo possibilitar relacionar as diversas discussões ao mote proposto, além de atributos plausíveis que possam facilitar ou até mesmo interagir com outros estudos, fornecendo dados concretos sobre o assunto.

A evasão escolar nas séries/anos do Ensino Médio é o cerne de todo o processo investigatório: o aluno que avança até esta etapa e abandona o percurso por motivos diversos. A pesquisa levanta subsídios teóricos e concepções práticas do adolescente inserido na referida etapa, seus pontos de vista e a relação que estabelecem junto ao processo educacional, a partir da resposta a um questionário: os anseios, suas expectativas, o que os assusta, qual sua percepção do Currículo implementado no Estado de São Paulo (2009). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) cita no Art. 35:

Art. 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;  
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática de cada disciplina.

Na visão do educando, o currículo responde às suas inquietudes, avança na construção e exercício da cidadania, à coletividade e por um país mais democrático? A coleta dos dados tanto a partir do questionário aplicado ao aluno quanto dos índices recolhidos na diferentes plataformas, órgãos e outros meios de pesquisa, proporcionaram ao trabalho um montante considerável de informações, promovendo a relação analítica de tais motes à perspectiva curricular do Estado de São Paulo, analogamente ao Ensino Médio. A pesquisa enfoca essencialmente, dentre um leque significativo de informações colhidas, a relação aluno/escola/trabalho. Busca entender a escolha, a opção e/ou a sistemática impressa nessa trilogia, os caminhos e descaminhos, os desígnios em relação ao estudo (escola) e/ou trabalho. Qual a importância da educação para o alunado/participante, contemporâneo? Como priorizam e/ou percebem a etapa, análoga à realidade concreta vivenciada?

A educação no estado de São Paulo vem passando por caminhos que remetem também à preparação para o trabalho. Estabeleceram critérios e atributos didático-pedagógicos, fundamentados anteriormente na revolução tecnológica e na política instalada e apregoada na segunda metade do século XX. Ainda, segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a característica primária do fato se dá basicamente pelo modo como as relações entre pessoas, sociedade, globalização, etc., vão se firmando junto aos valores socioculturais e o desenvolvimento tecnológico. A relação entre currículo e educando, na tentativa de compreender a relevância do Ensino Médio na construção socioeducativa do indivíduo, é primordial à pesquisa. E o documento profere sobre o Ensino Médio:

[...] preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (SÃO PAULO, 2010, p. 23)

Sendo assim, surgem algumas questões: Quais seriam os motivos que levam o discente inserido no Ensino Médio, a abandonar os estudos? Qual a natureza do problema? É incerto o futuro deste adolescente ou há questões gerais ainda não percebidas pelas políticas públicas, as que atribuem valor teórico e direcionamento técnico ao Ensino Médio? Convertendo a afirmação de Luckesi (2008, p. 36) em pergunta: será que o rito pedagógico de alguma forma, “[...] não propicia nenhuma

modificação na distribuição social das pessoas, e assim sendo, não auxilia a transformação social?” Qual o compromisso do discente inserido no Ensino Médio, com relação às propostas articuladas no Currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo? Evadindo, qual seriam suas prioridades? O Ensino Médio ameaça, causa medo e/ou exige do discente algo em que o mesmo não está efetivamente preparado para experienciar cognitivamente?

A investigação sobre a temática “Caminhos e descaminhos da Educação Brasileira: um estudo dos problemas que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, no município de Franca” está inserida na linha de pesquisa de Política e Gestão Educacional. O caminho metodológico segue debruçado tanto à pesquisa qualitativa quanto quantitativa. Minayo (1993, p. 245) discorre que a pesquisa qualitativa trabalha na compreensão dos fenômenos específicos “e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa”.

É exatamente esse nível mais profundo (em constante interação com o ecológico) — o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana — o objeto da abordagem qualitativa. Adequa-se, por exemplo, ao estudo de um grupo de pessoas afetadas por uma doença, ao estudo do desempenho de uma instituição, ao estudo da configuração de um fenômeno ou processo. (MINAYO, 1993, p. 245)

Neves (1996) estabelece que o objetivo da pesquisa qualitativa é a tradução do mundo social, no sentido de um recorte têmporo-espacial do objeto ou fenômeno a ser descrito ou estudado, além de trazer à tona a descrição do elemento, conforme a relação e interação do pesquisador com o mesmo.

O trabalho também conta com a pesquisa de campo. O corte temporal efetiva-se de 2009 a 2013. A justificativa seria a implementação do Currículo do Estado de São Paulo, na data primeira supracitada. Um Questionário semiestruturado foi a ferramenta utilizada para fornecer dados na direção dos objetivos propostos. Gunther (2006) ressalta a importância desse tipo de estudo no método da pesquisa qualitativa, uma variedade de abordagens e técnicas – quali/quantitativas.

Sendo assim, a pesquisa quantitativa oportuniza, segundo Minayo (1993, p. 247)

[...] dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis. [...] Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

É importante salientar que as devidas autorizações foram entregues e assinadas pelos responsáveis legais dos discentes/participantes da pesquisa, menores de idade (a grande maioria). Os poucos com idade igual ou maior que dezoito anos, assinaram o documento (Apêndice E).

A coleta de dados e levantamento de índices se deu junto à Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Suely Machado da Silva (estudo de caso), no município de Franca – SP. Os índices de evasão escolar na instituição pesquisada são significativos, crescentes - a média, de 2009 a 2013 chega à 15,46%, no Ensino Médio (ANEXO A: tabela 4B). Nesse sentido, a pesquisa buscou entender e ao mesmo tempo proporcionar a outros estudos e interessados, dados e reflexões de “[...] uma investigação aprofundada de uma instância de algum fenômeno [...]” (GUNTHER, 2006, p. 204)

No Capítulo 1 - *O sujeito envolvido no processo educacional brasileiro: caminhos ou descaminhos* - foi feito um estudo do referencial teórico em relação à problemática da pesquisa: a evasão escolar e os aspectos que a envolvem, em relação ao Ensino Médio, tendo uma escola estadual francana como estudo de caso. Leva-se em conta a possível contribuição junto a outros índices, conceitos e diretrizes, nos caminhos e descaminhos da escola pública paulista, das políticas e outros condicionantes, relevantes à etapa em estudo (EM). Há ainda a apresentação de índices colhidos em diversas plataformas de amostragem e de pesquisa. O capítulo também tece considerações metodológicas sobre a elaboração dos questionários, categorias implícitas, métodos e afins.

Em relação ao Capítulo 2 - *Ferramentas da comunicação contemporânea: acessíveis ou restritivas?* - houve a aplicação de um questionário semiestruturado (com a prévia autorização). A partir das respostas, efetivaram-se a análise e a delimitação dos índices, apoiadas na tabulação, a partir das tabelas construídas. Há também a apresentação dos dados através de gráficos, como ferramentas técnicas expositivas - apontadores dos resultados obtidos.

A utilização de referenciais bibliográficos apoiam e sustentam os argumentos analíticos, utilizados no cerne da pesquisa. Com a concretização da coleta de dados, tornou-se viável e acrescido de valor científico, constatações sobre a veracidade dos porquês do abandono escolar e as particularidades do problema, na visão discente. Apontamentos sobre aspectos históricos do indivíduo inserido nessa etapa escolar, a compreensão e análise do material (princípios orientadores para a prática

educativa do Currículo do Estado de São Paulo), são conceitos preliminares à efetivação das 'peças' de trabalho propostas aos educandos (caderno do aluno), na Rede de Ensino do Estado de São Paulo, nas instituições escolares públicas. Do material conceitual efetivaram-se também os Cadernos do Professor e da Gestão, previamente desenvolvidos e distribuídos às escolas, com a coordenação técnica da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas). O Caderno do Aluno foi concentrado em duas apostilas semestrais, a partir de 2014 (1º e 2º, 3º e 4º bimestres).

Os Cadernos do Aluno e do Professor ofertam conteúdos às diversas áreas (disciplinas) do Currículo, cada qual com suas características e individualizações. O Caderno do Professor traz entre outros atributos, um olhar conceitual das atividades/temáticas propostas no Caderno do Aluno, fornecendo subsídios teóricos ao docente. O material específico para a gestão visa garantir que a proposta pedagógica seja cumprida, assegurando ao discente a introjeção de conteúdos e a experimentação teórica e prática dos aspectos cognitivos, relativos às competências e habilidades veiculadas no Currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O Capítulo 3 - *Dilemas juvenis: Ensino Médio ou trabalhar? Quem sabe os dois? Ou seria melhor abandonar os estudos?* - abarca uma discussão acerca do Ensino Médio, o trabalho e o *sujeito-aluno*, enquanto realidades presentes no processo de formação do indivíduo. O objetivo primordial é a compreensão dos problemas que envolvem a evasão escolar, a partir do estudo de caso.

O Capítulo 4 - *Projeto: "Conhecendo o Ensino Médio"* - diz respeito à intervenção: foi proposto um material didático-pedagógico com o intuito de oferecer ao discente a compreensão e avaliação das temáticas que se apresentam na etapa, tendo como enfoque fatores sensíveis que norteiam seu envolvimento, a relação com o mundo do trabalho, a cidadania e a percepção das coisas que o cercam.

## CAPÍTULO 1

### **O sujeito envolvido no processo educacional brasileiro: caminhos e descaminhos**

O processo educacional brasileiro há muitos anos vem apresentando caminhos que notadamente eram e ainda são direcionados segundo teorias que foram acontecendo com o desenrolar histórico da sociedade em voga. Saviani (1987) discorre sobre períodos de semi-analfabetismo ou analfabetismo, a dificuldade ou inviabilidade do acesso à escola, a discriminação social e marginalização, rondando os ares latino-americanos. “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.” (SAVIANI, p.76, 1987)

As teorias educacionais surgem e são desmembradas em dois grupos segundo Saviani (1987): o da equalização social, em que o contexto educacional é o instrumento de formação e combate à marginalização, um dos problemas substanciais que assolavam o país. O segundo grupo trata diretamente da educação como instrumento de discriminação social, em que a divisão entre os grupos sociais é firmada pelo domínio dos que detém maior quantidade de bens materiais. Saviani pontua ainda sobre a longevidade da educação se tornar um instrumento de *superação da marginalidade*, “[...] já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar.” (SAVIANI, 1987, p. 09)

Olhando com acuidade para o contexto histórico-educacional brasileiro, em Romanelli (1986), a educação oferecida pelos jesuítas, transformada em educação de classe, aos aristocratas rurais, passou do período colonial até o republicano, sem sofrer nenhum tipo de mudança na sua estrutura, até mesmo quando as classes menos significativas da sociedade começam a ter acesso ao processo educacional.

Na segunda metade do século XVI, Portugal atravessava um período de indefinição, começando apenas a despertar para a nova cultura da Renascença. Sem tradições educacionais, o seu sistema escolar começava a esboçar-se, com o analfabetismo dominando não somente as massas populares e a pequena burguesia, como a nobreza e a família real. Ler e escrever era um privilégio de poucos, ou seja, de alguns membros da igreja ou de alguns funcionários públicos. (ROCHA, 2005, p.15)

No Brasil, as questões referentes à educação sempre estiveram atreladas ao enlace dos interesses de classe, pautado no descrédito crescente das questões igualitárias, do afastamento da cultura e dos vínculos sociais àqueles que não fossem detentores de um lugar destacável junto ao quadro preconizado, desde as primeiras datas de relato histórico, tomando como base a chegada dos portugueses. Rocha (2005) coloca que a cultura dos poucos que detinham a leitura e escrita era essencialmente padronizada (europeia), algo que não podia ser dito como nacional ou de foro brasileiro. Há também o regime e o sistema econômico monocultor da época (final do século XVI), em que a adequação dos meios de produção não exigia qualificação e diversificação da força de trabalho.

Destaque-se que a instrução não representava muito na construção da sociedade nascente. As condições objetivas desestimulavam a atividade cultural, uma vez que a classe dominante não necessitava dela e a classe dominada não a podia sustentar. A escola era procurada por alguns dos filhos das pessoas de posses, que nela buscavam certo preparo para assumir os negócios da família. (ROCHA, 2005, p.19)

A chegada da família real estabeleceu rumos em que, notadamente à educação, são postulados direitos e prioridades, conjuntamente à sociedade que se tornava vigente no rol do processo histórico brasileiro. Há uma certa abertura educacional, mas ainda predominantemente cerceada pela classe influente e afins.

A política e as direções patriarcais de domínio, alinhavado ao impulso dominante do Império, seguiam os moldes europeus de sustentação cultural, principalmente no Período de Organização e Sustentação. Os jesuítas retomam substancialmente os conteúdos e as diretrizes clássicas, preconizando ao ensino a insígnia portuguesa e a essência dogmática cristã, além de posturas disciplinares que aferiam diretamente ao caminho escolar. Romão (2006) discorre sobre a classe dominante (elite), mostrando que a mesma não se preocupava com o analfabetismo no Brasil. A educação pública só começou a ser repensada com o movimento pela redemocratização do país (LDB, 1945).

A Independência do Brasil não foi suficiente a uma retomada de consciência, da necessidade de um sistema educacional, motivo este sobreposto ao regime de escravidão preexistente. “Mesmo depois da transformação do Estado Escravocrata, na última década do século XIX (1888-1891), o país ainda não criou algo similar a um sistema nacional de educação.” (ROMÃO, 2006, p.56)

A relação entre colonizador e explorado gerava um afastamento social, num grau relevante de importância na construção da história brasileira, levando a lutas e revoluções por equidade social – direito a vida, enquanto participantes integrais e, por direito, do espaço/nação. A abolição da escravatura, entre outros aspectos históricos, margearam o campo do equilíbrio social. Índios e negros continuaram distantes da amplitude socioeducacional. Entretanto, percebe-se uma marcha evolutiva em relação a postulados e tentativas de reorganização dos paradigmas educacionais do país em que, diversas realidades legislativas foram apreciadas e promovidas nacionalmente.

Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Não somente ela exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como primárias (com o duplo sentido de primitivas e vulgares) e, paradoxalmente, como “escolares”, as ações pedagógicas voltadas para tais fins. (BOURDIEU, 2003, p.53)

A reflexão gira em torno do elemento histórico que se articula e se refaz a cada postura normativa, no caminho de um ajustamento próprio, de uma realidade muito distante ainda. O que preconiza talvez a construção de proposições autênticas, na direção de agendas de políticas educacionais menos agressivas e mais igualitárias, seja propor subsídios conceituais que apontem para princípios regulatórios de equidade. Escancara-se, mesmo em tempos de tecnologia a serviço do homem, a historicidade sociocultural acometida às classes menos abastadas, ilustrando sensivelmente a educação propiciada no invólucro nacional. Nesse caminho ainda, as ideias sanitaristas - o higienismo - afastavam do círculo incomum, mas não menos real do predomínio de classe, as mais diferentes realidades sociais.

No âmbito da Comissão de Instrução Pública (1823), não teve êxito a ideia de um sistema de educação. A Memória de Martim Francisco e conforme projetos apresentados e discutidos, o ensino superior e a educação popular foram tratados como estruturas, refletindo preocupações e interesses distintos: de um lado a formação de elite; de outro, a educação popular. (PERES, 2005, p.30)

Em 1988, com a Constituição, a política educacional institui o FUNDEF. Esse Fundo de Manutenção e Valorização do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério estabelecia, detalhava, vinculava e financiava os gastos com educação.



Em relação ao Ensino Fundamental, o FUNDEF proporcionou importantes avanços como a universalização da etapa ou nível educacional. Mas são questões levantadas, as que observam e sublinham a sua qualidade, apontadas a partir de indicadores de desempenho - exames nacionais de avaliação – (Prova Brasil e PISA - Programme for International Student Assessment).

Em que pese à existência de polêmicas importantes na esfera parlamentar em relação à proposta do Fundef (GOMES, 2008), essa nova geração de políticas (Constituição de 1988, LDB/1996 e Fundef/1997) produziu, conforme Veloso (2011), um modelo de política baseado em três pilares: **descentralização da oferta educacional** – a educação infantil é de responsabilidade dos municípios; o ensino fundamental está a cargo, simultaneamente, de Estados e municípios; e a oferta do ensino médio compete aos Estados; **critérios de financiamento definidos pela Federação** – vinculação orçamentária para cada esfera de governo e critérios de distribuição de recursos baseados no número de matrículas; **avaliação centralizada** – sistema que permite a comparação entre unidades da federação, redes de ensino e escolas. (CASTRO et al, 2013, p. 06)

O FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – 2006), posteriormente, promoveu a ampliação da cobertura dos demais níveis de ensino. O SAEB, foi ampliado em 2005. O instrumento passa a avaliar o ensino público da 4ª à 8ª séries. Contudo, o SAEB “continuou sendo aplicado nas escolas de ensino médio (públicas e privadas) e nas de ensino fundamental, com os questionários aplicados a professores, pais e alunos para garantir a série histórica dos fatores associados ao aprendizado.” (CASTRO et al, 2013, p. 07)

Ainda, foi criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) como indicador que sintetiza o monitoramento da Educação Básica. Também, em 2009, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) passa por modificações, mas ainda continua sendo realizado como termômetro avaliador do referido nível de ensino. Além disso, CASTRO et al (2013) afirma que a Educação Básica (Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio) caminhava distante de números significativos de universalização. O Ensino Fundamental seria o que mais se aproximava de tal contexto.

O segmento da educação privada, particular, atende a um grupo específico, com renda mais alta. Sua maior abrangência está na Educação Infantil e Superior. No entanto, há a ampliação também da oferta do Ensino Fundamental e Médio. Subsídios advindos de programas federais como o PROUNI e o Crédito Estudantil

estimularam a ampliação do setor privado educacional (nível superior), ofertando vagas aos discentes de baixa renda, provenientes muitas vezes do ensino público.

A bússola educacional brasileira, nas diferentes Constituições que se descortinaram no cenário histórico, salientavam distintas realidades de poder. O lastro social e político transformava e reeditava a cada conseqüente plano e/ou legislatura, o compromisso pela legitimação do espaço constituído. Em negrito está a relação perversa das diferenças entre classes, que se projetam até hoje. Fica evidente o grau de aprofundamento destas questões norteando outros estudos sobre o plano histórico da educação e seu percurso, no encontro da escola enquanto espaço reflexivo, em relação ao conceito de desigualdade social.

### **1.1 – Evasão escolar: um problema atual?<sup>1</sup>**

Analisar, discutir e refletir os problemas relacionados ao abandono escolar (a evasão em si), exige compromisso e envolvimento das diferentes células institucionais, agregadas à responsabilidade política, social, educacional, ou seja, histórica – na perspectiva brasileira. O país carrega uma herança histórico-escravocrata, sustentada sob a ótica da discriminação e exclusão. Frigotto (2004, p. 198) enfatiza que o Brasil, escravizou por cerca de quatro séculos, a partir do descobrimento, sendo assim um modelo significativo de uma sociedade com índices alarmantes de desigualdade “[...] na exploração do trabalho e de concentração de renda.” E continua afirmando que “[...] o legado foi serem jogados no grupo ou fração da classe trabalhadora com menores condições de sobrevivência.” (p. 212)

A sociedade brasileira hoje, em tempos de gritos expressivos e retumbantes acerca de conceitos como cidadania, igualdade, direitos e democracia, engessa por vezes a própria condição de desenvolvimento, devido às políticas ultraliberalistas. Cury (2002, p.152) mostra que o conceito de ultraliberalismo pode ser definido como:

[...] o reinado sem os avanços propiciados pelas pressões sociais das quais resultaram tanto o liberalismo político-democrático no âmbito dos direitos civis e políticos quanto à democracia de cunho social através dos direitos sociais. Este rumo liberalista das políticas, conquanto incansável, apanha o Brasil dentro de uma evolução

---

<sup>1</sup> As considerações conceituais do tópico dizem respeito a uma versão alterada do artigo ‘A evasão escolar: apontamentos de uma velha/nova realidade social - School dropouts: notes of an old/new social reality’, apresentado no I SIPPEDES - Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social - Anais Eletrônicos. UNESP/FRANCA, 2014.

sociopolítica já historicamente marcada por traços excludentes e discriminatórios.

As fraquezas e o descompromisso por vezes históricos, no que tange a realidade educacional brasileira, exigem mais do que nunca aferições que sigam no caminho de sujeitos, órgãos e processos políticos que procurem estabelecer uma reflexão rumo à contemporaneidade. É importante ressaltar o cenário, rodeado pela diversidade de raça, credo e cor.

Quem sabe a bandeira a ser levantada seja oportunizar através dos processos decisórios e planejamento prévio, a implementação e avaliação de políticas que possam atender realmente as expectativas de um povo miscigenado, com características étnico-raciais que os individualizam e, doravante, num processo coletivo de deliberações concernentes à realidade que se inserem. Torna-se efetivo priorizar ações no campo das políticas públicas, rumo a um país mais democrático e, segundo Cury (2002, p.161), não somente em relação à ética e transparência do Estado, mas também na condição participativa e intensa.

Daí a terceira tensão: dos palanques eleitorais às teses acadêmicas, repete-se em uníssono a prioridade da agenda educacional no tocante ao desenvolvimento econômico e social do país; donde a escolarização como suposto mecanismo básico de ascensão socioeconômica para os que dela usufruem. (AQUINO, 2007, p.23)

Aquino (2007) menciona que na visão de alguns críticos o ensino público teria se transformado num dispositivo dinâmico de injustiças sociais, no viés da promoção da equidade, excluindo silenciosamente discentes desfavorecidos, vulneráveis, tanto no âmbito social como pedagogicamente. “[...] sobre o fato educativo, uma transformação concreta e relevante é morosa, fruto de anos de investimentos pesados não apenas do ponto de vista material, mas fundamentalmente ideológico.” (AQUINO, 2007, p. 25)

Entre outros tantos fatores que corroboram no sentido pecaminoso, por uma educação qualitativa, equânime, direcionada a todos, resta talvez questionar: estamos realmente seguros da escolha, do compromisso por uma educação cidadã voltada a um equilíbrio sensato, honesto e consciente, por um contexto educativo que fomente a estruturação do ensino público? No Brasil, a inserção social junto ao contexto escolar vem democratizando seu acesso. Para que haja efetivamente tal inclusão, “[...] é indispensável universalizar a relevância da aprendizagem.” (SÃO PAULO, 2010, p. 09)

O Ensino Médio é o segmento final do processo da educação básica. Tem-se a ideia de uma formação gerenciada por conteúdos sistematizados em que as competências ofereçam as habilidades necessárias à construção de novos paradigmas essenciais: a concepção de vida, de trabalho, das relações sociais, entre outros atributos importantes à construção da cidadania e do homem enquanto participante de uma realidade social que projeta seus anseios numa realidade capitalista.

Um enfoque sociológico faz-se necessário para compreender a ocorrência de fenômenos de massa em determinados lugares e em determinadas épocas, bem como as condições sociais que geralmente os propiciam. (GAHAGAN, 1976, p.170)

Freitas (2003, p.16) discorre que “[...] a escola não é uma ilha no seio de uma sociedade e que não pode fazer tudo, independente das condições desta mesma sociedade.” Ainda relata a importância da escola na formação discente como algo que não pode ser aspecto secundário e nem tão pouco ingênuo.

Uma das grandes discussões que permeiam a questão da inclusão escolar é a crítica aos modelos educacionais tradicionais. Crítica esta que se fundamenta no pressuposto de que a inclusão escolar demanda uma reestruturação dos sistemas de ensino, que estes tenham arcabouço para abarcar todos os educandos e lhes proporcionar um padrão de ensino voltado à prática da cidadania, do desenvolvimento humano e pessoal. (VITTA, 2011, p.52)

Martins (2007) estabelece que problemas de ordem social trazidos pelos discentes refletem de forma significativa no contexto escolar, porém é de responsabilidade dos órgãos públicos proverem aos jovens educandos condições satisfatórias. Toda a criança e adolescente deve ter direito a educação, levando em conta o seu pleno desenvolvimento, cidadania e qualificar-se para o trabalho, segundo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Grandes desafios são apontados, com relação ao ensino público: as drogas, o desinteresse pelo aprendizado, baixo rendimento escolar, comportamento agressivo, etc. Em relação a evasão escolar, dados importantes são assinalados pela Fundação Getúlio Vargas (apud Nery, 2013). Os índices abalizam que em 2006, por volta de 20% dos jovens entre quinze e dezessete anos se desinteressam pelo contexto escolar - 40,29% abandonam os estudos. As questões relacionadas ao trabalho tramitam na casa dos 27,09%. O distanciamento da realidade escolar ainda é comum a uma faixa etária que vai dos quatro aos dezessete anos, segundo o

Anuário Brasileiro de Educação Básica (2012, p.09) - cerca de 3,8 milhões de crianças e adolescentes. As desigualdades sociais e questões relacionadas à disparidade na distribuição de renda, contribuem significativamente com o fracasso escolar, segundo a UNICEF (apud G1, 2012).

Em relação a evasão escolar na escola pública, Ribeiro (1991) discorre sobre a pedagogia da repetência, mostrando que há considerações importantes na passagem

[...] entre o antigo primário e o ginásio, que alguns efeitos importantes do nosso sistema educacional ocorrem. A mudança da prática escolar, com vários professores e disciplinas diferenciadas, aumenta a desistência dos alunos e novamente as taxas de repetência aumentam. Coincidentemente ou não, a idade média dos alunos que terminam a quarta série é de 13,5 anos apesar de terem ingressado na primeira série com cerca de 7 anos, em média. Nessa idade, após terem permanecido quase sete anos na escola, devido às sucessivas repetências, a opção pelo trabalho já começa a ser importante e ajuda a probabilidade de evasão escolar.

CASTRO et al (2013, p. 05) mostram que o abandono escolar (Ensino Médio) de 1999 a 2011 alcançou números alarmantes, que vão de 7,4 a 16,2%. 58,3% dos jovens que não estudam e também não trabalham estão inclusos às famílias com renda inferior a dois salários mínimos. 24% desses jovens (que não estudam e nem trabalham) com 18 anos e 25% diz respeito àqueles com 20 anos de idade. Os inclusos na faixa entre 15 e 17 anos e que cursam o Ensino Médio é inferior a 21% (em 2011). Ainda, segundo a pesquisa, “[...] os indicadores de desempenho escolar praticamente não se alteraram na comparação entre 1999 e 2011, apesar dos esforços realizados pelo setor público nesse campo.”

No ensino médio, alunos sem o conhecimento mínimo de matemática, com dificuldade de leitura e escrita, etc. encontram-se perdidos diante de um currículo médio que supõe patamares mínimos de conhecimento não assegurados na etapa anterior. Além do grave problema da formação deficiente ao fim do nível fundamental, os estudantes do ensino médio se deparam com escolhas difíceis relacionadas ao seu contexto socioeconômico. [...] De fato, jovens de baixa renda enfrentam pressões materiais (ou tornam-se pais) e necessitam trabalhar antes de concluírem os estudos e as adolescentes que engravidam precocemente e passam a constituir uma família própria. Uma das hipóteses mais recorrentes dessa literatura diz respeito ao argumento de que as condições de pobreza forçariam o jovem a desistir dos estudos para trabalhar. (CASTRO et al, 2013, p. 17)

Seria coerente pensar em agendas políticas e educacionais que sanem ou pelo menos diminuam as misérias que segregam a sociedade como um todo. Mas,

no entanto, projetar caminhos à educação brasileira exigiria esforço crucial e não menos importante dos diversos segmentos públicos, privados, órgãos, terceiro setor e afins. Pensar educação é ponderar num espectro maior, em políticas sociais estabelecidas, em direitos universais.

Talvez, o que realmente valha seja o indivíduo, a participação sociocultural, o seu envolvimento na edificação de uma nação menos desigual. Um país fecundo em ideias e o verdadeiro sentido democrático perpassa pela âncora do esclarecimento, do domínio da linguagem, do conhecimento, na construção de cidadãos conscientes e cooptados num ideal distinto: um Brasil socialmente aclarado e responsável.

Em relação à evasão: quais são realmente as problemáticas que configuram tal questão? E os pontos que poderiam ser reestruturados? As instituições e modelos gerenciais estabelecidos são criteriosos nesse íterim? Tragtenberg (2012, p. 87) discorre sobre a desmobilização e a desorganização da sociedade civil perante o Estado:

[...] quanto menos ‘opinião pública’ exista realmente, quanto menos exista o cidadão que reivindique direitos, no seu lugar emerge um Estado autoritário altamente burocrático, ao qual interessa uma sociedade civil desorganizada, ao qual interessa não enfrentar cidadãos que lutem por direitos e sim ter ‘súditos’ que obedeçam ao ‘diktat’ do poder.

Ainda em Tragtenberg (2012), é essencial que o trabalhador participe dos processos decisórios tanto no campo privado quanto na sociedade global. Pondera que no Brasil não há políticas educacionais estruturadas. Há, no entanto, docentes de primeiro e segundo graus cansados (hoje, Ensino Fundamental Ciclo I, II e Médio – ‘grifo nosso’) seguido por discentes desmotivados e indiferentes a etapa em voga, o Ensino Médio.

A sociedade civil desmobilizada sentencia a legitimidade de opiniões, condicionando a uma paz social leviana. É o que descreve norte-americano Samuel Huntington como *democracia relativa*. Demandas referentes à universalização do ensino de primeiro e segundo graus (atualmente, Ensino Fundamental – ‘grifo nosso’) são questões superadas desde o século XIX nos países desenvolvidos. Aqui há muito por se fazer: universalizar a etapas que antecedem o terceiro grau, sendo este “capaz de criar saber e tecnologia de ponta.” (TRAGTENBERG, 2012, p. 90)

O corporativismo comumente e corriqueiro no campo educacional, precisa ser repensado e avaliado de maneira pontual, fazendo parte de agendas que revelem a

importância da participação coletiva nos processos decisórios. O possível envolvimento, não mais isolado, pode corroborar na edificação do processo educativo.

E é nessa direção que deve caminhar o movimento associativo dos professores, quer dizer, não ser só corporativo e, num futuro próximo, quem sabe, integrar o estudante, pois este também participa da escola. Não se deve ficar como uma organização corporativa isolada, à margem, discutindo só coisa específica. A escola é um todo: estudante, professor, secretária, servente, diretor. (TRAGTENBERG, 2012, p. 98)

É importante pensar na promoção de novas diretrizes conceituais rumo à desmistificação de propostas e/ou projetos iatrogênicos, em se tratando das causas que levam ao abandono escolar. Sociedade civil, terceiro setor, organizações em geral devem trabalhar em regime de colaboração, com efeito, na busca por um equilíbrio ou um caminho palpável na construção de um país atuante, que reaja a tudo aquilo que possa operar na contramão do processo democrático. Sendo assim, a escola realmente oportuniza ao discente a possibilidade de reflexão e aproximação dos bens imateriais (conhecimento), que constitua um olhar maduro e que faça uma analogia com a vida do mesmo? Muitas outras questões além destas são, antes de qualquer reflexão, circunstanciais e não menos casuais em se tratando de Brasil. O que deve ser compromisso perpassa pela concretização de ações coletivas, que atendam as misérias que assolam a realidade educacional nacional.

Devido às transformações históricas vigentes no país, as etapas educacionais vem passando por diversas intervenções técnico-metodológicas, etc. Entretanto, em relação ao Ensino Médio, não há avanços impactantes à efetivação de uma etapa concreta, que atenuem o dramático cenário educativo ainda por se constituir por aqui, em terras tupiniquins.

Porém, aquela tomada de consciência, em muitos administradores, processa-se na direção de abaixar o nível de aspiração com referência à duração e qualidade da escolaridade. [...] A expansão dificulta os problemas de aperfeiçoamento da organização, e acentua a repetência e evasão escolar...” (PALMA FILHO, 2005, p.58 apud Silva, 1969, p.319)

A evasão escolar não é uma agenda incidente nos últimos anos. Desde a segunda metade do século XX, está presente nas cercanias brasileiras. O abandono e/ou fracasso escolar do discente e a relação dos órgãos, instituições governamentais, das políticas públicas voltadas à educação, etc., são caminhos

tanto no campo teórico como prático, polêmicos, sensíveis. São pontos importantes nas agendas de discussões dos diferentes segmentos e esferas públicas, levando em conta que “[...] o espaço público-político tornou-se um lugar de força, não apenas no auto entendimento teórico dos tempos modernos, mas também na realidade brutal.” (ARENDDT, 2003, p. 79)

A contemporaneidade exige compromisso. Exige a construção de valores motivacionais à leitura de mundo, na busca por respostas concomitantes a realidade experienciada. A essência desse percurso talvez seja a construção de subsídios que ofereçam a oportunidade da coletividade, na efetivação de uma sociedade mais democrática.

A globalização registrada por alguns teóricos como sinônimo de desenvolvimento e contemporaneidade, caminha a passos largos, estimulada pela acirrada competitividade, um mercado de trabalho incerto, instável, etc. Uma significativa parcela populacional muitas vezes é prejudicada e desfavorecida em relação a tal fenômeno universal, hoje mais presente do que nunca. Quiçá incite a individualização dos processos participativos e a inviável reflexão de fatores que agreguem verdades pontuais, num país que ainda manca muito na direção das igualdades e direitos sociais, no campo educativo, do trabalho, etc.

Diniz (2009, p. 18) cita sobre “[...] uma sociedade de monólogos simultâneos. Não há quem queira ouvir o outro, as instituições falam para si, os cidadãos falam para si.” E complementa expondo que a dificuldade está na individualidade sobrepujando a possibilidade da coletividade. Camargo e Rios (2012) abalizam que o Ensino Médio está envolto a uma relação que deva se comprometer com uma educação na diversidade e para a diversidade. Considerando esse princípio normativo (LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as políticas atendem as expectativas das diferentes realidades? Elas conseguem gerar ações, projetos e ou contemplar em essência a argumentação legislativa? Parar e refletir sobre a sociedade, o grau de contribuição de cada sujeito envolvido, a participação nos diversos cenários políticos, da economia, saúde, e no caso educacional, sugestiona uma mudança de postura, principalmente em se tratando de Brasil. Postura esta, voltada a um quadro menos estéril, convicto da importância dos diversos braços sociais, formadores de opinião.

O desenvolvimento de competências e habilidades, a capacidade de aquisição do conhecimento, a percepção racional – fruição, o contato com bens



materiais e imateriais, os direitos e deveres enquanto normas responsáveis pela organização e sistematização do convívio e sustentação da sociedade e os valores culturais: quais são as possíveis válvulas ou instituições que dão suporte à constituição de tais organismos, ideias, dos motes conceituais e práticos?

Dentre as várias instâncias possíveis, uma delas certamente é a escola. Mas o aluno consegue reconhecer a natureza de tais argumentos propostos, nas diferentes disciplinas ou nos conteúdos atribuídos a partir do currículo existente? Como, de que forma atender a todos os nortes, aos eixos conceituais e práticos elencados? Utopia ou uma possível realidade? O direito a ação educativa em relação ao discente, envolve a família como um todo? Ela pode e/ou deve ser agente primário neste processo? Uma sociedade menos desigual deve atender a promoção de demandas mais qualificadas educacionalmente, que estabeleçam relações claras com a vida, o dia a dia, no trabalho, nas escolhas pessoais. Pensar o *chão de sala de aula* é atributo norteador à investigação individual/docente, voltada ao compromisso coletivo, igualitário e democrático, como ferramenta decisiva de um planejamento estratégico, metodológico, de ações que repercutam na evolução sistemática do sujeito-aprendente.

Alguns teóricos como Nóvoa (1994) pensam que as famílias têm o direito de participação na ação educativa dos filhos, assim como a comunidade a que se inserem. Talvez isso traga aos nichos que experienciam tal ideia, a possibilidade de perceberem suas realidades, seus temores, ensaios positivos decorrentes de tal ação. E a escola envolvida diretamente, junto à comunidade e familiares, num universo transformador. Um horizonte institucional que se descortina, formador de opiniões, em que o pensar educativo esteja na mediação, na troca de perspectivas e informações tratadas aos olhos do coletivo, avaliando conscientemente as contribuições individuais, rumo a um possível alicerce democrático. O *chão de sala de aula*, a partir das considerações supracitadas, define-se então como algo que não mais se articula independente, indo além do simples ato de 'preparar uma ou outra aula' e do resultado posterior do envolvimento entre professor e aluno. Passa a coexistir conjuntamente, numa série de concepções, metodologias e outros aspectos conceituais, orientando a relação por uma *práxis* mais consciente, consistente e reflexiva, autêntica e plausível às diversas realidades existentes.

Mas ali, presente, constituído muitas vezes de esperanças, ou destituído das mesmas por motivos diversos, encontra-se o discente, ouvindo um mote substancial

de ideias. De pronto surgem perguntas: estudar servirá em algum momento, em que e no que? Para que tudo isso? Deste modo, cabe à escola, agentes, famílias, comunidade e outros órgãos, refletirem sistematicamente sobre os caminhos e as relações educativas que se postulam na ação proposta. Cabe pensar historicamente, nas políticas implementadas, na avaliação das mesmas, nas possíveis agendas de discussão.

Aquino (2007, p. 42) especifica que os educandos passam pela rotineira estada escolar sem construir perspectivas que proporcionem encarar o futuro. Transcorrem por entre a história escolar, mas não propiciam a si mesmo a compreensão do legado oferecido, sobrevivendo à tais vivências. Da cegueira à razão, do quadro que se expande, parafraseando, *em nosso peito juvenil*, esconde o quadro irresponsável e lastimoso, desonroso segundo Aquino (2007, p. 42), de governos, teóricos e afins, no que concerne a um futuro próspero de um quadro educativo qualitativo. “Como nação, é certo que abdicamos de um dever antigo e já em desuso: o de educar os mais novos com vigor e responsabilidade.” É decisivo um envolvimento circunstancial, vigoroso e dinâmico voltado ao âmbito escolar: há que se imprimir em essência, o resgate de diretrizes conceituais e práticas, oferecendo ao sujeito a possibilidade de se comprometer conscientemente com as coisas e princípios de um *mundo comum*.

Se alguém quiser ver e conhecer o mundo tal como ele é *realmente*, só poderá fazê-lo se entender o mundo como algo comum a muitos, que está entre eles, separando-os e unindo-os, que se mostra para cada um de maneira diferente e, por conseguinte, só se torna compreensível na medida em que muitos falarem sobre ele e trocarem suas opiniões, suas perspectivas uns com os outros e uns contra os outros. Só na liberdade do falar um com o outro nasce o mundo sobre o qual se fala, em sua objetividade visível de todos os lados. (ARENDDT, 2003, p.60)

O fruto que se pretende colher, à exaustão, talvez seja a necessidade de perceber o contexto em que as experiências pessoais possam se tornar comuns a um grande número de pessoas, à comunidade, melhor dizendo, à sociedade em constante movimento histórico. Compreender o mundo, conviver na desigualdade, correlacionar atitudes e modelos pessoais num espectro social, estabelece um contato muito próximo com a condição interna e a capacidade de compreender o mundo.

Coletividade parece ser então a condição plena de liberdade na aquisição de conhecimento, assim como emitir opiniões que possam desmitificar a própria

natureza do seu pensamento. Seria como perceber que as certezas construídas ao longo do tempo, perderam seu pedestal a partir de novas concepções autênticas, alheias, externas ao mundo pessoal das ideias. Aceitar isso é trabalho reflexivo e capaz vislumbrar outros vínculos com o mundo, comum, coletivo e real.

Quanto mais o indivíduo avança na construção de seu conhecimento, historicamente constrói um mundo subjetivo focado em constatações e princípios fundamentais ao processo perceptivo, factual e, das demandas que o cercam. Observar as coisas mundanas em sua natureza primitiva, e dela poder sedimentar um olhar menos impreciso, autêntico, segue no caminho da liberdade, e “[...] não significa outra coisa que ganhar e ter presente a maior visão geral das possíveis posições e pontos de vista, dos quais o estado de coisas pode ser visto e a partir dos quais pode ser julgado.” (ARENDDT, 2003, p. 101)

Mais do que necessário, as pesquisas são ferramentas essenciais à evolução científica, em qualquer área do conhecimento humano. O resultado delas contribui significativamente a ampliação dos motes examinados. Com isso, o empenho a partir dos resultados obtidos pode sedimentar outros caminhos conceituais a natureza prática do objeto observado. Portanto, aqui, a pesquisa sugere a possibilidade de avaliação, implementação e talvez contribua na reflexão participativa dos atores envolvidos na base do *iceberg*, no caso, o *chão de sala de aula* (em seus devidos espaços). E ainda, a avaliação de propostas e/ou políticas à certo segmento exige medição, levantamento de dados. Esses dados são convertidos em informações que permitem diagnosticar e orientar a ação, corrigindo deficiências, “[...] por meio da eliminação ou modificação de processos ou produtos indesejáveis.” (PESTANA, 1999, p. 62)

A motivação para tal empenho parte da premissa: os processos decisórios, os atores envolvidos na criação de uma política são os mesmos que as implementam? É importante que os agentes que implementam tais políticas conheçam e participem dos processos anteriores à implementação? E no avaliar: quem são os atores que devem somar esforços?

Democraticamente, mais uma vez trazendo à tona a participação da sociedade como um todo na efetivação das políticas educacionais, tal condição poderia contribuir na direção de agendas e propostas menos distantes, eficazes à constituição de ações tenazes e conscientes a melhoria de vida. E em relação ao processo de colaboração nas agendas educacionais, esquece-se que o aluno é o

elemento mais importante, “[...] não é o número de caderno, de diário de classe; pertence a uma classe social, por causa da família.” (TRAGTENBERG, 2012, p.120)

Lenskij (2006, p. 80), define as políticas públicas dirigidas à evasão escolar como “[...] o conjunto de programas, projetos e ações de fomento à permanência que atuam na tentativa de minimizar e/ou até eliminar as motivações para a evasão.” Ainda coloca que desde 1950, programas como o livro didático, merenda escolar, transporte e material didático foram direcionados ao contexto educacional. Em Nery (2009), o Ensino Básico como projeto de nação ganha força nas agendas sociais, concomitante ao projeto Todos Pela Educação e o PAC Educacional (Programa de Aceleração do Crescimento). Instituições e/ou cidadãos são corresponsáveis pela oferta de uma educação de qualidade. Especificamente, o programa Todos Pela Educação, trata de cinco metas que são:

1. Toda a criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;
3. Todo aluno com aprendizado adequado à sua série;
4. Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos;
5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

A apresentação dos resultados está previsto para o dia sete de setembro de 2022. Ou seja, existem políticas sendo pensadas e articuladas nos ares brasileiros. Agora, os problemas que afligem diretamente o sistema escolar, comunidade e discente, as diversas culturas e classes engendradas, já são proposições a serem avaliadas há seu tempo.

Os avanços das discussões políticas, a nível de governo, organizacionais e sociedade civil, segundo Freitag (2003), devem prover considerações acerca das questões provenientes da problemática, hoje, significativa não apenas em alguns pontos alarmantes do país, mas como um todo, no que diz respeito à evasão escolar. A formação do cidadão está diretamente ligada a esses aspectos. Afastá-lo, potencializa negativamente o resultado da ação. Outros fatores são também alarmantes: a desnutrição, as drogas, a organização da instituição e dificuldades de acesso à escola, o desemprego, questões familiares.

O viés econômico impacta expressivamente à realidade brasileira. Não há espanto em dizer que a distribuição de renda aqui, no Brasil, origina solavancos sociais que ecoam vozes de um povo submisso ainda, margeado pelas questões discriminatórias, de desigualdade e a distante conquista de bens materiais. Há

ainda, flutuando nesse rio, a disputa de classes, ainda arraigada ao mote histórico brasileiro. Nada disso causa grande espanto e comoção. “Quem é pobre está mais próximo do fracasso escolar do que quem está na classe A ou B.” (TRAGTENBERG, 2012, p. 123)

Na realidade brasileira, nenhum destes aportes é distante da vida cotidiana. Fatores como o desemprego, ligado ao trabalho, essencial suporte à condição de vida familiar e à dignidade humana, geram instabilidade. Ocasionalmente a um número significativo de famílias a obrigação pelo complemento da renda. Ou seja, há a necessidade de recursos complementares, uma luta diária em que tanto os responsáveis trabalham quanto os agregados (filhos, etc.). O aluno, diga-se de passagem, o filho, o agregado desta ou daquela família precisa trabalhar e ao mesmo tempo encontrar motivação, forças físicas e cognitivas para frequentar o Ensino Médio.

Questiona-se então: um garoto em processo de formação (Ensino Médio), inserido no mercado de trabalho, muitas vezes distante dos direitos merecidos e por lei atribuídos, motiva-se pela conquista de um diploma que existe, é palpável, mas não soma ao seu projeto de vida? Melhor dizendo, vale à pena investir num processo educacional que existe, porém não é compreensível, distante da sua história de vida? Como valorizar um processo educacional que não é compreensível, não oferta resultado prático, muito menos revela grau de importância ao sujeito envolvido? Será que o discente consegue avaliar seu processo educacional, a importância de concluir o Ensino Médio? O que é o Ensino Médio, como e porque usar o que é ministrado ali enquanto conteúdo? Quanto ao material – caderno do aluno, livros didáticos, etc. - há aproximação com o enfoque principal: a realidade do discente? Qual a imagem que o aluno tem da sala de aula, da educação oferecida?

Discentes apontam como um dos aspectos desmotivadores a própria sala de aula, onde são comuns atos desrespeitosos, discussões, e o descompromisso total. Como organizar uma estrutura educacional em que os envolvidos nem mesmo conseguem se comprometer com sua formação e, o contato com o outro? A tratativa aqui é a educação oferecida, os aspectos físicos, sociais e o envolvimento do discente. Chega a ser hilário: será que isso tudo é estranho e longínquo da realidade educacional que vivemos? Será verdade ou apenas fantasia de alguns...

Quiçá os avanços políticos, os programas e os investimentos sociais, devam estabelecer melhores condições de existência a nichos populacionais brasileiros,

ainda distantes dos bens, direitos e basicamente, da qualidade mínima de vida. É essencial aguçar o olhar na direção das gerações vindouras possibilitando a adequação “[...] as novas realidades das economias reestruturadas e competitivas.” (DRAIBE, 1997, p. 14)

As instituições escolares carregam em si um grau de importância significativo. O desenvolvimento do indivíduo, os argumentos teóricos sensíveis à sua prática, a capacidade reflexiva, a coletividade, são elementos fundamentais à cidadania, no desenvolvimento histórico do mundo que o envolve. Aliás, direitos impressos na Carta Magna, desde 1988, imprescindível e impregnado em outros documentos do país. Arendt (2003) coloca que a coisa política intimida justamente o direito a existir, a sabedoria, à própria existência humana. E continua expressando que:

Se for verdade que a política nada mais é do que algo infelizmente necessário para a conservação da Humanidade, então de fato ela mesmo começou a se riscar do mapa, ou seja, seu sentido transformou-se em falta de sentido” (Arendt, 2003, p.40)

Qualidade educacional, condições claras e eficazes de comprometimento dos agentes envolvidos nos processos decisórios das políticas, são pontos circunstanciais, peças-chave para uma mudança de postura. Existem órgãos trabalhando em parceria com a instituição escolar, como por exemplo, o Conselho Tutelar Municipal. Ele é a ponte entre judiciário e escola. Ocupa-se, entre outros atributos que dizem respeito ao discente, a partir dos dados informados pela instituição, de assuntos voltados à frequência e/ou ligados ao abandono escolar.

O PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - 1996), o sistema de Ciclos, que posteriormente substituiu o seriado (1980), o PDE (Plano de Desenvolvimento Escolar), o Bolsa Família, o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência – Polícia Militar de São Paulo) são políticas públicas que, umas em voga outras não mais, foram implementadas no país. Há esforços sendo priorizados em relação à educação e a permanência do aluno na escola. Contudo, se os resultados não são os esperados ou se as políticas não avançaram, cabe aqui um novo ponto a ser discutido em pesquisas vindouras, aliás, essenciais à percepção de tal realidade, hoje, mais do que nunca, historicamente presente.

Já é marca permanente desse povo ser colocado à distância da formulação das políticas que os envolvem. Os que conseguem se aproximar, o fazem de binóculos. Caminhamos a passos de gigante, quando se trata de formas, planos,

projetos, políticas que sejam atuantes em relação ao abandono escolar no Ensino Médio? Não que seja um problema somente desta etapa. Há teóricos sérios descortinando questões, muitas delas antigas, mas ainda afastadas das agendas de discussões.

E é nesse sentido que talvez a realidade do que se vive na escola pública paulista, esteja arraigada num descompromisso avaliativo dos recursos gerais, didático-pedagógicos e na inconsistência dos conteúdos oferecidos. E como já dito em momento anterior por Tragtenberg, é essencial que a opinião pública interaja. E ainda, em conjunção aos setores responsáveis pelos processos decisórios. Isso é democrático, é o direito constitucional pelo bem público. E reivindicar direitos nada mais é do que exercer o papel de cidadão. Nas mãos da sociedade está a luta por um Estado menos burocratizado e autoritário, que realmente atenda às demandas de políticas que façam jus ao quadro histórico brasileiro.

Outros aspectos são essenciais e podem colaborar na diminuição do abandono escolar, como o processo ensino-aprendizagem, mediado, organizado, embasado em políticas eficazes voltadas ao bem estar, equidade e cidadania, na edificação de uma sociedade menos desigual, consciente de seus direitos e deveres. A educação é um dever da família e do Estado, guiada a partir dos princípios de liberdade e solidariedade, tendo como objetivos “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (LDB, 2010, p.08)

Uma sociedade participativa na formulação, implementação e avaliação de agendas de políticas educacionais, poderia acrescentar maior efetividade a natureza dessa mesma política. Azanha (2004, p.35) discorre que a melhoria do ensino envolve assuntos pedagógicos e públicos e não questões da ordem político-partidária e administrativa. Diz respeito ao espaço público onde a escola está envolvida.

Falando de uma cultura comum, então, não deveríamos nos referir a algo uniforme, algo ao qual temos todos de nos ajustar. Em vez disto, o que deveríamos estar reivindicando é “precisamente aquele livre, contributivo e comum processo de participação na criação de significados e valores”. É o próprio bloqueio deste processo em nossas instituições que deveria estar nos preocupando a todos. (APPLE, 2001, p.77)

Todavia, pensar nesse invólucro público que circunda a escola é motivar-se pelo pensamento dos porquês, os motes educacionais aflitivos e os que são viáveis

e funcionais à comunidade envolvida. Evidencia-se assim, a importante discussão, já incansavelmente apontada, sobre a participação dos familiares, comunidade, da sociedade civil, organizações, etc., nos rumos das políticas existentes e/ou a serem implementadas no Brasil.

## **1.2 - O chão de sala de aula**

Saracuzza (2009) aponta que a formação educacional e profissional são prioridades a serem preconizadas no âmbito escolar. São necessidades da sociedade contemporânea, de uma educação inclusiva, escola como espaço de possibilidades. Ainda coloca que indivíduos excluídos necessitam de um espaço social que contribua para a aproximação e utilização de bens culturais, muitas vezes palpáveis a uma fatia da sociedade financeiramente estabilizada.

Tal fato gerencia um novo atributo social, a articulação e funcionalidade dos meios tecnológicos em prol do indivíduo que socialmente cria, reformula, analisa e fomenta seus desejos na construção de sua história. Aspectos importantes como o mercado de trabalho, a família, as relações interpessoais são importantes na busca por um caminho em que o acesso ao conhecimento das linguagens tecnológicas, sistematiza, aparelha e oportuniza ao sujeito relações sociais concisas e autênticas, melhores expectativas de trabalho, etc. Empenhada nessa diretriz, a proposta educacional do Estado de São Paulo afirma:

[...] um novo tipo de desigualdade ou exclusão, surge ligado ao uso dessas tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. No Brasil, essa tendência à exclusão caminha paralelamente a democratização do acesso a níveis educacionais além do ensino obrigatório... Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial está na qualidade da educação recebida. (SÃO PAULO, 2010, p. 08)

Um dos aspectos primordiais a ser levado em conta é justamente a diversidade encontrada no *chão de sala de aula*: o compromisso é justamente com as pluralidades socioculturais ali presentes. A lógica educacional deve sustentar-se na desigualdade como ponto de partida na busca pela equidade no ponto de chegada (no final do Ensino Médio).

Sem negar a necessidade de referenciais nacionais, uma base comum nacional, a ênfase deveria ser a liberdade de criação. Quanto mais liberdade local, melhor. Quanto mais diversidade, com qualidade sociocultural e socioambiental melhor. E, ao estabelecerem seus próprios currículos, municípios e estados



deveriam também definir os seus próprios indicadores de qualidade, sempre em diálogo com os referenciais nacionais e núcleos comuns curriculares nacionais. Em diálogos, mas não subordinados mecanicamente a eles. Isso porque, em nome da matriz comum nacional, muitas vezes, acaba-se impondo um currículo único e, pior ainda, mínimo. (GADOTTI, 2014, p. 23)

Na diversidade curricular, os processos de aprendizagem podem ganhar força no enlace com as disciplinas, no intuito de corroborar na efetividade de contextos educativos, facilitando e promovendo laços também de proximidade e identidade da instituição com o espaço sociocultural envolvido. E mesmo pensando em micro gestão, a fase de formulação pode proporcionar impacto significativo rumo à efetivação de um documento que se aproxime da realidade institucional e de seus atores.

A fase da formulação pode ser ainda desmembrada em três subfases: primeira, quando uma massa de dados transforma-se em informações relevantes; segunda, quando valores, ideais, princípios e ideologias se combinam com informações factuais para produzir conhecimento sobre ação orientada; e última, quando o conhecimento empírico e normativo é transformado em ações públicas, aqui e agora. (VIANA, 1996, p. 13)

A grande questão seria a percepção do que realmente se tenta determinar como significativo à realidade existente, no nicho a que se atribuirá a política. Viana (1996, p.13) ainda discorre que é justamente nesse momento do processo que surge a questão: “[...] o que os formuladores deixaram para os implementadores?”. Nesse sentido, Frey (2000, p. 225) discorre que “o interesse pela opinião pública é sempre mais dirigido aos conteúdos da política e bem menos aos aspectos processuais e estruturais”. E, ainda, há que se ponderar o desejo por algo. Principalmente quando o desejo por alguma coisa deixa de existir, quando não há mais estímulo para lutar pelos objetivos que demandam a questão. “A ação sem desejo torna-se linear. Fazer de conta que se tem desejo, se, de fato, não se tem, é um desastre para a própria ação. [...] Não há garra, vai-se mais ou menos.” (LUCKESI, 2008, p. 153)

O desejo, analogamente à volição, consciente, pode promover um caminho, um impulso, o comprometer-se com algo ainda por se fazer e/ou a sua relação com o que se apresenta agora. Aqui, torna-se essencial que o desejo pela interação entre formuladores, implementadores e o público ao qual se adéqua a política se torne palpável, veementemente plausível, num regime de compreensão e participação, numa relação de proximidade entre as duas fases (formulação e implementação).

A construção da identidade institucional em decorrência da clientela submetida molda-se frente à aplicação de caminhos pontuais que sugestionam a relação que se caracteriza via liberdade, na edificação de conceitos e outros aspectos, a partir do envolvimento dos diversos segmentos sociais, na ação educativa. Profissionais envolvidos no processo em voga, docentes, gestão, especialistas, etc., têm função prioritária na eficácia de um currículo que consiga cumprir a legislação e a justaposição conceitual entre *mundo comum* e educação formal.

Os comportamentos desses atores institucionais – pró ou contra reformas – operaram como fatores decisivos nos episódios de mudanças, seja pela força das suas resistências corporativas, seja pelas suas capacidades de liderarem processos reformistas. (DRAIBE, 1997, p. 05)

São aqueles que implementam os argumentos elaborados na precedência do Projeto Político-Pedagógico – dá-se a partir daí a significativa consciência do que se constitui enquanto ideia a ser efetivada. A responsabilidade dos envolvidos pode assegurar uma coerência e vigor da aplicação dos argumentos conceituais e práticas alicerçadas no cumprimento do projeto. Da subjetividade, da coletividade, das opiniões diversas, cumpre-se ademais, os rumos, a linearidade processual que fomenta a busca por um juízo crítico de responsabilidade à democratização escolar. E é nesse caminho que as agendas educacionais devem marchar, à proposição de um Projeto Político-Pedagógico que permita implementar dimensões qualitativas e equitativas, contributivas ao efetivo desenvolvimento do indivíduo.

Educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce. Querer aprender não é uma qualidade inata, mas um valor construído historicamente. Levar o aluno a querer aprender é o desafio maior da didática, a que os grandes teóricos da educação se têm dedicado através dos séculos. Por isso, hoje, com todo o desenvolvimento das ciências e disciplinas que subsidiam a pedagogia, é inadmissível que os assuntos da educação ainda permaneçam nas mãos de leigos das mais diferentes áreas (economistas, matemáticos, publicitários, jornalistas, sociólogos, empresários, estatísticos etc. etc.), os quais pouco ou nada entendem da educação dirigida às crianças e aos jovens na idade de formação de suas personalidades. (PARO, 2010, p. 772)

Draibe (1997, p. 06) aponta a importância da descentralização, “[...] a transparência dos processos decisórios e a ampliação da participação social”

entendida como ponto crucial a concretização democrática. Nesse sentido, a busca por políticas públicas que atendam a sociedade, propondo reformas consideráveis e à altura dos nichos populacionais específicos, são ações e/ou mecanismos que devem ocupar espaço de importância substancial nas proposições dos policy-makers. Compreender o seu papel é essencial “[...] na produção da igualdade que funda a democracia de massas.” (DRAIBE, 1997, p. 07)

A escola pública não está distante desse enredo. Depende de políticas que possam efetivamente proporcionar organismos gerenciais contributivos aos anseios sociais como também promover a articulação de diferentes órgãos, na esfera política, educacional, social, de agentes, escolas, profissionais da educação, gestores, comunidade, etc., no caminho de uma política emancipadora. Nesse sentido, escola, família, comunidade tornam-se atores envolvidos na formulação, implementação e avaliação de agendas políticas notórias, no compromisso menos equivocado e mais proximal da edificação histórico escolar.

É característico do agir a capacidade de desencadear processos, cujo automatismo depois parece muito semelhante ao dos processos naturais; é-lhe característico, inclusive, o poder impor um novo começo, começar algo novo, tomar iniciativa ou, adotando-se o estilo de Kant, começar uma cadeia espontaneamente. (ARENDRT, 2003, p. 43)

O princípio de alteridade soma-se a participação da sociedade nas etapas distintas de efetivação da política a ser implementada. Todavia, a evasão enquanto aspecto relevante, e pensando na educação como um dos eixos das políticas universais, determina a peculiaridade da temática, visto que é um problema aflitivo, pontual e deve ser pensado prioritariamente, em agendas nacionais dispostas à temática levantada. Não dá mais para aceitar “[...] os processos de segregação de parcelas da população, os quais culminam algum tipo de privação civil – explícita ou não.” (AQUINO, 2007, p. 119)

O ser humano não nasce moral, mas torna-se moral. Nesse sentido, é importante o papel desempenhado pela educação, enquanto a consideramos uma interação entre seres sociais: aprende-se moral pelo convívio humano. (GERA, 2002, p. 97)

A participação da sociedade como um todo na edificação das políticas, democraticamente, ajusta à possibilidade do tornar possível e menos utópico a contribuição da juventude nos assuntos que os represente, expandindo um mote de informações preexistentes no âmbito social que muitas vezes é estancado, num grau

de latência indesejável à verdadeira condição igualitária de direitos e igualdade social.

A identidade histórica do país numa visão democrática e participativa necessita objetivamente de índices quali/quantitativos, de variáveis que engendrem a elaboração do mapa social brasileiro, da miscigenação e outros critérios a serem levantados. E a juventude enquanto nicho essencial delimita junto aos outros segmentos populacionais, juízo crítico importante de um país: suas necessidades, carências, estratégias políticas, sociais, econômicas e culturais, o trabalho – vulnerabilidade, prioridade e critérios de formação, escolha, dificuldades de adaptação, o mercado de trabalho, etc.

### **1.3 - A escola pública em estudo: aspectos históricos relevantes à pesquisa<sup>2</sup>**

A escola pública envolvida diretamente na pesquisa, E. E. Suely Machado da Silva encontra-se localizada no Jardim Brasilândia I, na Zona Leste da Cidade de Franca, situada à Rua Porto Velho, 1851 - Franca, São Paulo. Está vinculada à Diretoria de Ensino da Região de Franca, tendo como mantenedor o Governo do Estado de São Paulo. O espaço físico da instituição está disposto em três pavimentos, em bom estado de conservação. A área total de terreno é de 5.043m<sup>2</sup> tendo como área Construída 1.382m<sup>2</sup>.

Em relação ao aproveitamento e a divisão do espaço: doze salas de aula, quatro sanitários, cozinha, salão cultural, depósito de materiais diversos, almoxarifado, sala destinada aos computadores (Acessa Escola), biblioteca, sala de leitura, do diretor, a do vice-diretor, sala da coordenação pedagógica, secretaria, sala do professor mediador/educador comunitário, secretaria e duas quadras esportivas, sendo uma coberta.

Consta no documento que a unidade escolar iniciou seus trabalhos no dia 08 de junho de 1984, no governo do prefeito Sidnei Franco da Rocha, a partir do decreto nº 21.922 de 31 de janeiro desse mesmo ano, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo nº 021 de 01 de fevereiro de 1984. O nome constituído a instituição foi Escola Estadual de Primeiro Grau (Agrupada) do Jardim Brasilândia.

---

<sup>2</sup> Os dados e conteúdos expressos no tópico foram retirados do Projeto Político-Pedagógico elaborado em 2014 pela Instituição Escolar em estudo.

A construção foi realizada pela prefeitura, em terreno estadual, pelo Convênio com o CONESP (Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo). Em 7 de dezembro do mesmo ano, a escola inaugura mais duas salas de aula, rendendo homenagem à patrona da escola, Prof.<sup>a</sup> Suely Machado da Silva, por meio de seus familiares.

Em relação à clientela atendida, a escola acampa educandos dos bairros Jardim Brasilândia I, Paulistano I e II, São Luís I e II, Palestina, Líbano, Jardim Brasil, Centenário, Paraty, Residencial Ana Dorothéa, Chico Neca e Prolongamento da Vila Aparecida. Oferece Ensino Fundamental ciclo II (6º a 9º anos) e Ensino Médio (1º, 2º, 3º anos), sob o regime de progressão continuada e em regime de progressão parcial, segundo a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96).

A escola funciona dos três períodos: matutino, vespertino e noturno. No matutino e vespertino atende ao Ensino Fundamental. O Ensino Médio está vinculado ao matutino e noturno. Especificamente, o período noturno oferece apenas o Ensino Médio. O Programa Escola da Família é uma realidade institucional que objetiva entre outros aspectos, a melhoria da qualidade de ensino, promovendo a inserção das famílias dos alunos e da comunidade na escola.

O Jardim Brasilândia, bairro onde está sediada a escola, encontra-se distante do centro da cidade a aproximadamente 6 quilômetros. É um bairro com dimensão espacial média, assistido por infraestrutura básica: luz elétrica, água encanada, esgoto, transporte urbano, UBS (Unidade Básica de Saúde), praças, asfalto e coleta de lixo. Não há significativas oportunidades de lazer. O bairro oferece, enquanto campo de trabalho, indústrias calçadistas e bancas de pesponço, e afins. O centro comercial é bem intenso: açougues, varejões, lojas, lanchonetes, papelarias, etc.

A clientela recebida na escola é heterogênea. Frequentam a igreja católica, tanto as localizadas no bairro como as de outros, levando em conta a diversidade populacional atendida. Há adeptos de igrejas evangélicas, entidades espíritas, protestantes, etc. Há um alto índice de criminalidade no bairro, ligado ao tráfico de drogas e as decorrentes consequências do ato, furtos, roubos, danos ao patrimônio público e pichações. Estes delitos, pontuais no bairro em questão, avançam consideravelmente em número de ocorrências, mesmo com o policiamento preventivo, insuficiente ao cotidiano da comunidade.

A instituição escolar em seu PPP (Projeto Político-Pedagógico) estabelece o empenho por envolver toda comunidade e as diferentes formas e linguagens de expressão oriundas no microuniverso cultural em questão, as distintas condições econômicas das famílias atendidas na escola, ao compromisso educacional, conhecendo e interagindo, com efeito, na sistematização da informação, na luta contra as desigualdades e no exercício da cidadania. O acesso, condições de inclusão e permanência escolar, aprendizado e a construção do conhecimento, desenvolvendo competências e habilidades cognitivas e físicas, são conceitos discorridos no documento.

A instituição busca proporcionar subsídios ao educando considerando essencial à compreensão da realidade do mesmo e sua inclusão social, na edificação da cidadania. Propõe que haja a participação, ação, reflexão e interação de toda a comunidade escolar, corpo docente, equipe gestora e pedagógica. Seu plano de ação destaca a importância do planejamento e avaliação da coletividade escolar. O processo de formação contínuo, a qualificação profissional, a garantia do processo ensino-aprendizagem e sua conscientização são presentes e viabilizados pela equipe gestora.

O intuito seria estimular o diálogo e participação, a democracia em prol do desenvolvimento pleno das ações que abrangem a instituição. A equipe gestora é responsável, de acordo com documento oficial (Projeto Político-Pedagógico), pelo acompanhamento e efetivação de ações que efetivem as matrizes curriculares do Estado de São Paulo, garantindo a formação e desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à edificação do processo ensino-aprendizagem.

A ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) é apontada como um dos meios para efetivação da ação de formação contínua dos docentes, no espaço escolar. Os recursos financeiros são geridos com transparência envolvendo o Conselho de escola e APM (Associação de Pais e Mestres). Há prestação de contas à comunidade escolar e afins. A ética é condição primária entre os profissionais, alunos, agentes e corpo gestor.

Os temas transversais, no Projeto Político-Pedagógico da escola, são recorrentes nas atividades interdisciplinares, nas diversas áreas do conhecimento. São diretrizes institucionais a reflexão e o trabalho na promoção do respeito à diversidade, repudiando formas de discriminação e preconceito de qualquer natureza.

A escola preocupa-se em dialogar com o terceiro setor e outros segmentos do comércio, indústria e na própria comunidade, buscando a colaboração nos diversos projetos propostos. O Projeto Político-Pedagógico da escola está fundamentado na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96), no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e no relatório da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

#### 1.4 - A manufatura do questionário

Para o conhecimento mais aprofundado da realidade escolar vivida cotidianamente pelos estudantes, recorreu-se à elaboração de um questionário semiestruturado, aplicado no eixo da pesquisa como ferramenta de coleta de dados, precedido da aplicação de um pré-teste. Este, por sua vez, proporcionou a amplitude de conceitos surgidos a partir da submissão do mesmo a uma amostra de vinte e dois alunos, inclusos nos diferentes níveis do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). O pré-teste proporcionou elementos substanciais, reflexões e conteúdos sustentados pelos alunos, alinhavados nas perguntas elaboradas no questionário final. Sua contribuição (pré-teste) motivou a laboração das questões finais, em que as opiniões expressas determinaram a sustentação de argumentos análogos à pesquisa e que fazem jus aos anseios, inquietudes e diretrizes advindas do pensamento dos discentes.

É importante a realização de um pré-teste porque é provável que não se consiga prever todos os problemas e/ou dúvidas que podem surgir durante a aplicação do questionário. Sem o pré-teste, pode haver grande perda de tempo, dinheiro e credibilidade, caso se constate algum problema grave com o questionário já na fase de aplicação. Nesse caso o questionário terá de ser refeito e estarão perdidas todas as informações já colhidas. (CHAGAS, 2000, p. 12)

As opiniões apregoadas nas respostas do pré-teste oportunizaram a experiência do *chão de sala de aula*, na proposta de um *sujeito-aprendente*. Esse sujeito pode contribuir significativamente na construção das ideias, do pensamento, na dinâmica do dia a dia institucional, no processo de ensino-aprendizagem, como também na composição curricular direcionado ao Ensino Médio. Para tanto é essencial que o discente seja ouvido, nas diferentes esferas educacionais. Enquanto elemento primordial sem o qual não haveria sustentação das instituições educacionais, se torna agente primário no processo de avaliação, na direção do eixo

ensino-aprendizagem e no campo da percepção do espaço que vivencia diariamente. Sua postura e o seu processo vivencial junto ao Ensino Médio podem contribuir junto à perspectiva reflexiva, na efetivação de subsídios que ofereçam argumentos substanciais na elaboração do questionário final. A aplicação do questionário se deu no próprio panorama escolar, elencado como estudo de caso. Concluiu-se o trabalho em dois dias, nos seguintes horários: dia 08 de outubro de 2014: matutino, das 09h50min às 11h30min (1º A, B, C, 2º B; 3º A); 21 de outubro de 2014: matutino, das 09h50min às 11h30min (2º A); 22 de outubro de 2014: matutino, 09h50min às 11h30min (2º B); noturno: das 19horas às 21h15min (3º B, C).

Nas considerações preliminares, que antecederam as respostas do questionário, os discentes foram estimulados a relatarem seus pontos de vista, independentemente do tipo de pergunta oferecida. Ao mesmo tempo, os comentários ('explique') só deveriam ser respondidos se assim fosse conveniente. O que foi pontuado é que quanto mais claro as ideias passadas através das ferramentas propostas no questionário, mais linear a possibilidade de contextualizar e entender a(s) escolha(s). É essencial compreender a natureza da resposta do discente por parte do pesquisador. A análise carrega em si a necessidade de apontadores que possam estabelecer a linearidade crítica à resposta dada.

Por isso construir uma identidade é necessariamente um processo social, interativo, de que participa uma coletividade e que se dá no âmbito de uma cultura e no contexto de um determinado momento histórico. (SOARES, 2004, p. 137)

Nesse caminho, conhecer o universo da pesquisa, o nicho envolvido e as opiniões sustentadas, contextualiza a realidade histórica, as relações humanas, os sinais que caracterizam a sociedade em questão. Quanto mais detalhado e rico os dados trazidos à tona pelas ferramentas específicas utilizadas, maior será a porcentagem de acerto ou transparência do mote pesquisado.

### **1.5 - Das categorias implícitas no questionário**

O questionário elenca seis categorias como divisões primordiais, facultadas na direção de critérios que visam compreender a relação do discente com o Ensino Médio. A divisão por categorias possibilitou a organização de diretrizes específicas, em forma de questões abertas, de múltipla escolha e dicotômicas. Nas abertas, leva-se em conta a possibilidade do aluno expressar-se de maneira livre. "Nas questões



abertas, os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem a escolha entre ou rol de alternativas.” (CHAGAS, 2000, p. 06)

As questões de múltipla escolha:

[...] os respondentes optarão por uma das alternativas, ou por determinado número permitido de opções. Ao elaborar perguntas de respostas múltiplas, o pesquisador se depara com dois aspectos essenciais: o número de alternativas oferecidas e os vieses de posição. (CHAGAS, 2000, p.07)

As alternativas propostas às questões de múltipla escolha, proporcionam ao respondente um leque importante de respostas, buscando a compreensão da natureza do seu pensamento. Nesse ínterim, ainda abriu-se a possibilidade da alternativa “Outros”. Os discentes foram estimulados a tecer contribuições extras, através da construção textual, à maioria das questões propostas. Já as questões dicotômicas proporcionaram ao respondente apenas duas opções de resposta, “de caráter bipolar, do tipo: sim/não [...]” (CHAGAS, 2000, p. 08)

As categorias foram divididas, seguindo as consequentes características:

- Identificação;
- Da relação do aluno com o Ensino Médio;
- Dos conteúdos/e currículo;
- Da relação com o ambiente escolar;
- Da relação com o conhecimento e a aprendizagem;
- Da relação com a profissão e a vida.

As questões elaboradas em cada categoria têm relação conceitual com os princípios básicos que norteiam o Currículo do Estado de São Paulo:

- A escola que aprende;
- O currículo como espaço de cultura;
- As competências como eixo de aprendizagem;
- A prioridade das competências leitora e escritora;
- A articulação das competências para aprender;
- A contextualização no mundo do trabalho.

Outros aspectos foram também priorizados na manufatura das questões, presentes no Currículo: o tempo de permanência escolar em proveito do pensamento autônomo; aprender a ser livre, respeitando as diferenças e as regras de convivência; a escola é o ofício do aluno, a partir do qual o jovem pode fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional; universalizar a relevância da

aprendizagem em vantagem da democratização da educação qualitativa a todos; o indivíduo livre, autônomo, que possibilita as suas escolhas pessoais e coletivas; aprender a aprender: o indivíduo administra sua aprendizagem; intervenções solidárias: aprender a fazer e a conviver (base da educação das crianças, jovens e adultos).

Todas as questões agregam o item 'Explique', exceto a categoria 01, referente à identificação do discente, de alguns indicadores pessoais e as de nº 5.8, 5.9, 5.10, 6.2. As questões abertas aparecem no final do questionário sob o nº 6.11 e 6.12. O sentido de bem comum, na construção de significados plausíveis aos projetos de cidadania, remonta à noção de responsabilidade subjetiva, efetivamente conduzida na direção da participação coletiva, nas várias esferas da ação política. Conduz à possibilidade de participação junto aos processos decisórios, implementação e avaliação da natureza das ações.

Significa que todos somos responsáveis pelo bem comum [...]. Não é possível ser cidadão consciente com rejeição à atividade política. O resultado da apatia pode ser uma atitude na vida social que é o oposto de qualquer ideia de cidadania democrática, que é o das estratégias individuais, do *salve-se quem puder*, excluindo qualquer possibilidade de ação coletiva, de solidariedade. (BENEVIDES, 2004, p. 51)

Benevides (2004) ainda coloca que democracia pressupõe liberdade aliada ao significativo respeito aos direitos humanos, em que a participação da sociedade civil não diminui e muito menos exclui o compromisso do Estado. Ele é responsável pela sustentação e desenvolvimento do país. Contudo, os poderes públicos são responsáveis pela concretização da cidadania social,

[...] com programas de educação para todos (incluindo ação afirmativa para negros e pobres nas universidades), renda mínima, bolsa família, banco do povo, polícia comunitária, saúde pública, reforma agrária etc. (BENEVIDES, 2004, p. 51)

Sendo assim, tornam-se pertinentes as diversas etapas da construção do pensamento crítico, na direção da elaboração de expectativas comuns e coletivas, na efetivação de objetivos, projetos e/ou diretrizes condizentes à realidade brasileira.

## 1.6 - Das tabelas

A construção das tabelas surgiu após a coleta de dados, da aplicação do questionário a uma amostragem de oitenta e dois discentes. Assim, concluído essa

etapa, os dados recolhidos da análise das respostas foram tabulados e inseridos, conforme a sequência das categorias estabelecidas no questionário. As seis categorias foram divididas do seguinte modo: 1. Identificação; 2. Da relação do aluno com o Ensino Médio; 3. Dos conteúdos/e currículo; 4. Da relação com o ambiente escolar; 5. Da relação com o conhecimento e a aprendizagem; 6. Da relação com a profissão e a vida.

### **1.7 - O desvio padrão e as tabelas das categorias: aplicação na pesquisa**

O desvio padrão foi utilizado como uma ferramenta matemática possibilitando estabelecer a normalidade entre os alunos (justificar os limites superiores e inferiores dessa normalidade).

Cogitaremos da normalidade em termos daquilo que é comum, ou usual. Admitiremos que os atributos de interesse possam ser medidos, autorizando, pois, comparações e análises numéricas. (HEGENBERG, 1998, p. 106)

O desvio padrão oferece uma margem de tolerância a partir da média da amostragem. Ele oportuniza a tolerância das respostas em relação ao grau de relevância ou a média do pensamento dos discentes envolvidos na pesquisa. Oferece a descrição quantitativa da amostra, a tolerância dos valores de adequação nas faixas entre os parâmetros ou índices de relevância. Para tanto, foram estabelecidos valores numéricos que pudessem sustentar os critérios de importância, das perguntas com única resposta, no questionário aplicado.

O desvio padrão foi aplicado num primeiro momento, em todas as categorias, exceto a 1 (identificação). Nas categorias 2 e 6, o cálculo do desvio padrão está condicionado ao número de perguntas fechadas, específicas em cada categoria. Essas categorias abrangem ainda perguntas abertas, ou seja, os respondentes expressam suas ideias livremente.

Na categoria 2, a porcentagem de relevância ou contribuição ao processo analítico via cálculo do desvio padrão alcança uma margem de 25% (uma pergunta de múltipla escolha entremeada a outras três abertas). Na categoria 6, a margem de importância dos índices é mais significativa, atingindo um total de 66,7% de relevância (oito questões de múltipla escolha, num total de doze). Contudo, devido à impossibilidade de agregar índice valorativo ao total das questões, devido às

perguntas abertas ou as de múltipla escolha (com várias possibilidades de respostas), tornou-se inviável a constatação de normalidade via desvio padrão, em relação às 2 categorias (2 e 6).

Sendo assim, o cálculo do desvio padrão ficou condicionado apenas às categorias 3, 4, 5 com 100% de perguntas de múltipla escolha (com apenas uma resposta possível) e as dicotômicas, gerando índices valorativos às respostas dos discentes. O desvio padrão auxilia e oportuniza dados em relação à relevância das respostas da categoria (normalidade). Contribui conjuntamente à análise das colocações pessoais (item 'explique'), ou seja, qual o grau de importância da categoria para os discentes.

Para cada uma das possíveis respostas, adotou-se um valor expresso à pergunta:

- Muito relevante (4), relevante (3), pouco relevante (2), não sei (1);
- Ótima (5), boa (4), regular (3), ruim (2), não sei (1);
- Sempre (4), quase sempre (3), nunca (2), não sei (1)
- Sempre (4), em algumas situações (3), nunca (2), não sei (1);
- Sim (4), mais ou menos (3), não (2), não sei (1);
- Sim (4), relativamente (3), não (2), não sei (1);
- Muito significativo (4), significativo (3); pouco significativo (2), não sei (1);
- Sim (2), não (1).

“O desvio padrão é uma medida de dispersão e o seu valor reflete a variabilidade das observações em relação à média.” (LUNET et AL, 2006, p. 55)

Adotou-se normalidade como a classificação da relevância: discentes inclusos entre as faixas de relevância, delimitadas a partir dos índices gerados com o resultado do desvio padrão e o cálculo das taxas de tolerância. Logo, os valores que se encontram entre os dois índices (taxas de tolerância), inserem a quantidade da amostragem ao que se chamou de normalidade: discentes que apontam como *relevante* a categoria em questão (tabelas 3A, 3B e 3C). Os que estão acima do índice (taxas de tolerância), acreditam na grande relevância da categoria, em relação aos critérios pessoais de resposta ('muito relevante'). Já os que se encontram abaixo do índice mínimo delineado na coluna das taxas de tolerância, acreditam num grau menor de importância da categoria (mostrados como 'pouco relevante'). Com a caracterização da amostragem (índices de relevância),

proporcionando o grau de importância das respostas dos discentes a cada categoria, calculou-se a porcentagem de relevância, gerando o índice de apontamento, promotor de argumentos menos imprecisos e justificáveis em relação ao grau de importância das respostas às categorias específicas do questionário.

Nas tabelas 3A, 3B e 3C - desvio padrão - observam-se várias colunas horizontais constando os seguintes apontadores: aluno, menção, média aritmética, desvios, quadrado dos desvios, variância, desvio padrão, taxas de tolerância, índices de relevância. A coluna vertical mostra a quantidade da amostra (82 alunos), além dos resultados dos cálculos aplicados a cada eixo ou diretriz do método utilizado para balizar o desvio padrão, utilizado como parâmetro de avaliação da amostragem em relação à categoria específica.

Chamou-se de menção a pontuação que cada discente obteve a partir das respostas a cada pergunta, em cada categoria do questionário, fornecendo assim resultados numéricos necessários à construção do próximo item da tabela (média aritmética), necessário e substancial no encontro do desvio padrão. Da menção expressa e pertinente a cada discente, realizou-se a somatória das mesmas, dividindo-a pelo total da amostra. O número encontrado foi discriminado como média aritmética.

Para o cálculo dos desvios, utilizou-se o resultado das menções de cada aluno, subtraído da média aritmética. O discente acima da média aritmética tem o desvio positivo, conseqüentemente negativo os que estão abaixo do mesmo valor. Com os números obtidos, elevando-os ao quadrado, conseguem-se os valores do que se chamou de quadrado dos desvios (elevando-se os números obtidos dos desvios ao quadrado, todos os índices tornam-se positivos, pois a soma dos desvios sem a aplicação desse processo, resultaria em nulo ou zero).

A dispersão das observações que constituem uma amostra pode ser caracterizada pelos desvios de cada observação em relação à média [...], podendo tomar valores positivos ou negativos, e o somatório dos desvios de cada observação em relação à média amostral é zero. (LUNET et AL, 2006, p. 55)

A consequência deste novo resultado, no compromisso de se alcançar o valor que represente a variância, como passo metodológico, submete-se a somatória os números conseguidos dos quadrados dos desvios, dividindo-os pelo total da amostragem (82 discentes).

Contudo, os desvios ao quadrado [...], tomam sempre um valor positivo, e a respectiva média é a variância da amostra. Se existir uma grande dispersão das observações a variância é grande. Se os valores de cada uma das observações forem próximos da média a variância é pequena. (LUNET et AL, 2006, p. 55)

Do valor obtido na variância, submetido à raiz quadrada, consegue-se chegar ao índice referente ao desvio padrão (desvio da normalidade).

Uma vez que a variância é obtida a partir dos quadrados dos desvios, esta exprime-se na unidade da variável ao quadrado (e.g. se as observações tiverem "cm" como unidade, a variância exprime-se em "cm<sup>2</sup>"). O desvio padrão é a raiz quadrada da variância [...], pelo que as suas unidades são as mesmas da média da variável. (LUNET et AL, 2006, p. 55)

Logo, buscando encontrar as taxas de tolerância, a média aritmética somada ao desvio padrão, assim como diminuída do mesmo, resulta em dois números que possibilitam nortear de forma quantitativa as opiniões sustentadas pela amostragem, os índices de relevância (a natureza da relevância expressa nas tabelas do seguinte modo: 'muito relevante', 'relevante', 'pouco relevante').

## CAPÍTULO 2

### **Ferramentas da comunicação contemporânea: acessíveis ou restritivas?<sup>3</sup>**

A contemporaneidade trouxe, juntamente às ferramentas de comunicação virtuais, via internet, novos rumos às relações interpessoais. Comunica-se virtualmente, instantaneamente e a longas distâncias, em que a informação é ofertada em sites de pesquisa, redes sociais, de compartilhamento, etc. De forma geral, a educação também acompanha esses novos rumos históricos, avanços tecnológicos interligando condições mínimas de vida. A internet possibilitou às instituições, órgãos governamentais, serviços, accountability, e-commerce, entre outros bens e serviços, a probabilidade de ampliação do mercado de consumo, do público, dos atores envolvidos: o mundo virtual, globalizado. As inquietudes pessoais, os pontos de vista encontram seguidores através das redes sociais.

Política, economia, segurança, são temas comuns, discutidos abertamente nos canais virtuais. E o mais interessante: as pessoas se envolvem dando suas opiniões, rascunhando amarguras, alegrias, compromissos e/ou questões pessoais, muitas vezes sem o receio que talvez existisse se não houvesse o distanciamento físico. Ou seja, a condição virtual talvez seja o elemento primário à exposição de ideias, argumentos, posicionamentos sobre política, educação, saúde, e tantas outras questões. Ou seja, pessoas criam redes de discussão, comunidades virtuais, discutindo e emitindo pontos de vista sobre diferentes temas, sem medo ou receio, a maioria das vezes.

Castells (2013) aponta a ação comunicativa como um processo de identificação com outros indivíduos, envolvidos numa mesma sociedade e cultura. O sujeito se entusiasma, superando muitas vezes o medo, devido ao uso da rede sem fio, internet e etc., expondo o que pensam num mundo virtual, instantâneo e também

---

<sup>3</sup> Algumas considerações conceituais do tópico dizem respeito a uma versão alterada do artigo 'A escola pública paulista: contemporaneidade, currículo e sociedade', apresentado no IV Congresso Internacional de Serviço social – I Seminário Internacional da pós Graduação em Serviço Social, 19ª Semana de Serviço Social – História, atualidades e perspectivas: Protagonismo do Serviço Social – UNESP/FRANCA, 2014.

coletivo. Motivam-se nas discussões, freneticamente, presentes e participativos junto às redes ou ferramentas virtuais de comunicação.

Em relação à informação virtual, disponibilizada por organizações, empresas privadas e/ou estatais, em plataformas específicas, os mesmos devem buscar esclarecer e apontar ao indivíduo, consumidor ou mero curioso, a facilidade de compreensão dos índices e/ou qualquer outro tipo de material disposto. Quanto mais claros e perceptíveis as informações menor a possibilidade de se interpretar erroneamente o que está sendo mostrado. Diniz (2009, p.20) discorre que

As informações abertas, disponíveis, de modo que as pessoas possam usá-las, não só dão mais transparência, sem o viés da interpretação dela em páginas da internet publicadas pelo governo, mas também permitem que sejam reutilizadas da maneira mais conveniente para o usuário. (DINIZ, 2009, p.20)

Esses novos meios de gerenciamento e disponibilização de informações podem colaborar eficazmente à construção de conceitos que possam ser usados à percepção da realidade, a partir da cognição. Diagnosticar, apropriar-se de ideias, envolver-se em temáticas de qualquer natureza, exige do indivíduo cômico, o desenvolvimento do conhecimento. Nesse sentido, a escola mais uma vez pode e deve instrumentalizá-lo, orientar, perceber e/ou dinamizar conceitos e práticas mediadoras, em que o educando se envolva, sistematizando seus anseios e concretizando seu olhar racional, rodeado pelas coisas de um mundo contemporâneo, globalizado e virtual.

## **2.1- Juventude: identidade, participação e escolhas**

Pensar sobre esse público exige esforço e sensibilidade. Sem tentar esgotar o assunto, um olhar aplicado nessa direção remonta discussões inerentes à reflexão de sociedade, cidadania, participação coletiva, trabalho, política, etc. “Compõem a juventude pessoas que estão na mesma faixa etária, digamos dos 16 aos 24 anos.” (SINGER, 2011, p. 27)

Algumas perguntas antecedem a racionalização do assunto: a juventude instiga processos decisórios, políticas condizentes à sua realidade, na construção de um país menos desigual, equânime? Alteridade tem algum valor, é priorizado na formulação e implementação das políticas, voltadas a esse nicho? O que realmente importa a juventude enquanto envolvida no processo de aperfeiçoamento igualitário,



coletivo, participativo? Seria importante promover a transparência das opiniões da juventude? Elas existem? A quem cabe questionar tais opiniões?

Estas perguntas vão de encontro ao compromisso social que envolve Estado, sociedade civil, meios de comunicação, economia privada, terceiro setor, etc. Do envolvimento das *'células tronco'* (leis, normatizações) que constituem a sociedade como um todo, nasce à possibilidade da regularidade das ideias na direção de necessidades primárias, buscando soluções consistentes e plausíveis. No entanto, a relação dos diversos nichos populacionais ainda permanece latente, obscuro em ações, do exercício da cidadania e até mesmo da condição humana de existência mínima (direitos sociais plenos, a possibilidade de escolhas claras na busca por qualidade de vida). Quem são os que sabem, os que detêm a informação ou a leitura de vida em sociedade? A juventude é sensível à percepção dos elementos que retratam a contemporaneidade? “Vamos ouvir os jovens em sua linguagem, vamos mergulhar em seu imaginário e suspender por um momento nosso juízo autoritário.” (SOARES, 2004, p. 147)

COHN (2004) mostra que os países que viveram o *Welfare State*, sob a condição de emprego e trabalho, foram amparados pelos direitos universais, involuntariamente à ocupação no campo do trabalho. Há grupos ou sujeitos envolvidos nesse processo, e são tutelados pelo Estado (gestantes, crianças, desvalidos). Nesse mesmo contexto estão os jovens, período de transição da infância à idade adulta, detendo via constituição, o direito e garantia à saúde, ao contexto educacional, essenciais ao ato de se qualificar para o trabalho, em sua devida época.

No Brasil, a juventude é marginalizada em relação à rede de proteção social, diferente, por exemplo, dos modelos europeu, nórdico, etc. As políticas endereçadas ao jovem, para que alcancem um grau de eficácia tolerável ou satisfatório, devem priorizar o acesso a melhores condições de vida e trabalho. Vale ressaltar que o colapso estatal, ocorrido com a crise do modelo desenvolvimentista (*Welfare State*), perpassa por instabilidades ao longo do século XX. Sendo assim, caminhos dicotômicos cindidos internamente na própria rede de proteção social, influenciam a implementação de políticas sociais no Brasil.

Traduzindo em poucas palavras, essa faixa populacional simplesmente não ocupa lugar algum, somente tomando posse de algum direito a representatividade em momentos pontuais, distantes do espectro da seguridade social. Esse segmento

populacional, paradoxalmente não é apreciado junto às políticas de proteção social, mesmo que expostos diretamente a situações pontuais de risco como violência, drogas, doenças, acidentes, etc.

A questão é mais complexa e demanda que se vislumbrem as possibilidades de superar as velhas dicotomias que norteiam as políticas sociais no país, em que pese a Carta Constitucional de 1988 institucionalizar o conceito de seguridade social, e com isso firmar a universalidade dos direitos sociais para todos os cidadãos, independentemente de sua situação no mercado. (COHN, 2004, p. 161)

Ainda em Cohn (2004), os interesses econômicos ganham efetividade e mais peso que as questões sociais, no decorrer a segunda metade do século XX. Evidenciam-se como gastos residuais os que são endereçados à área social (educação, saúde, etc.). Melhor dizendo, o Brasil deixa de atender segmentos como a juventude, alocadas no compromisso de políticas pontuais e desarticuladas dos critérios dos direitos sociais, primordiais e expostos junto a Constituição Federal de 1988.

Importantes mudanças vão acontecendo, historicamente no país:

- No decorrer dos anos 70, outros segmentos como domésticas, o trabalhador autônomo, e a classe de trabalhadores ruralistas são inseridos ao sistema de proteção social do país; no final dos anos noventa;
- A contribuição por tempo de trabalho passa a vigorar, em detrimento ao tempo de trabalho exercido (segundo mandato de FHC);
- Posteriormente os idosos, os que possuem alguma deficiência física, são agraciados junto ao sistema (renda mensal garantida).

Mais uma vez a juventude é esquecida ou relegada ao viés de programas específicos mesmo que envoltos a condições de risco, “[...] embora de duvidosa eficácia – mas, diferentemente daqueles, estes programas não configuram direitos.” (COHN, 2004, p. 165)

A discussão gira em torno dos ‘porquês’, do descompromisso com o segmento juvenil. Quais são as problemáticas envolvidas no processo de elaboração de políticas públicas a uma faixa substancial da sociedade que mais do que nunca é presente e corrobora numa dimensão mensurável de estatísticas e outros subsídios edificadores do substrato social? Participa de apontadores (números, índices) avaliativos sugestivos a leitura do universo populacional do país e, no entanto ainda distante das realidades essenciais de direito. Quais os critérios estreitam e

desqualificam tal segmento, dos direitos que coletivamente são eixos acrescidos de valor na Constituição em vigor?

São questões que alçam voo e delimitam espaço no campo da efetivação das políticas (processos decisórios). Elas realmente deveriam se compromissar com a participação, na percepção do jovem enquanto sujeito presente no seio social, envolvido direta e/ou indiretamente nos processos históricos constituídos, ou ainda por se formatarem. Schaffel (2000, p. 104) discorre que a construção da história individual influencia, futuramente, na efetivação contínua dessa mesma história. Nesse sentido, a partir da relação do sujeito com os diversos campos sociais, as estratégias subjetivas vão descobrindo espaços de ação. No entanto, há “reconversões identitárias que engendram rupturas nas trajetórias e modificações possíveis das regras do jogo nos campos sociais.” (DUBAR apud SCHAFFEL, 2000, p. 104)

Ainda em Schaffel (2000, p. 108), um dos pontos importantes que levam o indivíduo a construção da identidade social seria a conclusão do processo escolar e o confronto decorrente e, por consequência, com o mercado de trabalho. Estratégias são postas em jogo, a identificação e anseios pessoais, o grau de competência engendrado, aos olhos externos. Desse momento em diante, pode haver ou não uma identificação com o processo vivido, em relação às perspectivas de futuro. “Por outro lado, o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável do espaço de legitimação dos saberes e competências associados aos processos de identificação.”

Do relacionamento entre sujeito e organizações, se reconhece ou não os saberes, competências, e também a imagem subjetiva. Dois processos identitários são importantes, sendo definidos como *biográfico e relacional*. O primeiro está relacionado à construção temporal. São as identidades sociais e as que dizem respeito ao campo profissional. A família, escola, empresa, o mercado de trabalho são decisivos nesse processo, pessoal. Já o relacional interage no sentido perceptivo das “[...] identidades associadas aos saberes, competências, e autoimagem, propostas e expressas pelos indivíduos, que compartilham um sistema de ação.” (SCHAFFEL, 2000, p. 109)

Aspectos como a formação do indivíduo, sua inserção à condição de pertencimento social, estão relacionadas à construção do seu processo cognitivo como também na condição do ser coletivo. A escola, assim como outras instituições,

é corresponsável à promoção de categorias conceituais aliadas a práticas que capacitem o indivíduo nas escolhas pessoais.

A identificação com uma ideia, grupo ou segmento social depende claramente do processo de formação e assimilação, análoga à relação do sujeito com as experiências vividas. Melhor seria caminhar no fortalecimento de eixos político-pedagógicos que possam sedimentar a edificação de identidades pessoais, num ambiente diversificado, plural.

Segundo Martins (2007), reformas na política educacional atenderam a demanda de qualificação da força de trabalho em prol das transformações que ocorreram no processo de produção. Estabeleceram ainda uma expansão quantitativa e qualitativa do ensino, em que o acesso à escola é facilitado, visando à diminuição dos índices de repetência e evasão escolar, com relação ao ensino fundamental.

Diversos tem sido os pontos de partida deste debate: um deles é o que se foca nas condições e possibilidades da participação dos jovens na conservação ou transformação da sociedade e seus traços dominantes, examinando seus valores, opiniões e a atuação social e política que desenvolvem para avaliar como os jovens podem vir a interferir no destino do país e também nas questões singulares que os afetam. (ABRAMO, p. 40, 2011)

Reavaliar os processos, projetos e/ou programas direcionados ao jovem garante a eficácia de direitos e corrobora na construção de uma identidade justaposta aos outros segmentos populacionais. Talvez a resposta a alguns questionamentos esteja na percepção de que a juventude como faixa etária não atende as expectativas e não se encontra nas prerrogativas estabelecidas “[...] no sistema de proteção social, já que a matriz estrutural era exatamente o trabalhador assalariado do mercado formal de trabalho.” (COHN, 2004, p. 168)

Falar de políticas públicas de juventude implica em políticas que garantam – se eficazes – o acesso a condições de vida e futuramente de trabalho dignas a um quinto da população brasileira, vale dizer, 34 milhões de jovens cidadãos. (COHN, 2004, p. 168)

O discente enquanto sujeito histórico, “[...] que vive em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto do futuro [...] é único e insubstituível. Como dizia Kant, é o único ser cuja existência é um valor absoluto, é um fim em si, e não um meio para outras coisas.” (BENEVIDES, 2004, p. 45)

Ainda em Benevides (2004, p. 47), “[...] diferença não é sinônimo de desigualdade assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e

uniformidade”. E é nesse ponto que se faz presente a opinião do discente, que dá significado a viabilidade do espaço escolar, enquanto sujeito reflexivo e sensível à edificação de um Ensino Médio mediado pela oportunidade de caminhos educacionais igualitários, que sustentem as verdadeiras aspirações educativas. O grande passo talvez seja buscar elementos conceituais concretos que realmente possam retratar e aproximar o aluno da importância do Ensino Médio para sua vida (Nº 80: "... Alguns acham que o mais fácil é deixar a escola... Uma cega ilusão do mundo" / tabela 1 – 6.10).

O Ensino Médio em BRASIL (2013, p. 155), abarca um nicho significativo de estudantes na fase da adolescência e juventude. E é justamente aí, em relação a essa camada social que as Diretrizes Curriculares Nacionais idealizam a juventude como classe sócio-histórico-cultural, devendo ser considerada e percebida singularmente, com visões de mundo, condutas, interesses e necessidades específicas, além de caracterizar e aceitá-la como categoria. “Destacam-se sua ansiedade em relação ao futuro, sua necessidade de se fazer ouvir e sua valorização da sociabilidade.” Pensar na juventude como um nicho transitório, num *vir a ser*, diminui as possíveis atitudes e ações educativas, em micro e/ou macroestrutura, na formação para a contemporaneidade.

Em uma realidade histórica perversa, de absurdos como a discriminação de classe e cor, o jovem por vezes vive numa relação paradoxal, ilusória, num desencontro absurdo junto as suas expectativas. Principalmente quando, por não se enquadrar em nenhuma camada ou faixa social, deixa de ser ouvido, mesmo que reconheçam seu papel social, político e cultural.

E a escola enquanto mediadora do conhecimento se compromete a auxiliar esse jovem na construção de ferramentas conceituais que possam fecundar novos rumos a sua participação no mundo? É aterrorizante pensar nas memórias de tempos juvenis: até onde fomos ouvidos, de que forma, em quais condições? A pergunta em bom tom de voz seria antecedida de outra: seria importante ouvi-los? Reminiscências de tempos idos, de juventude, idade difícil, de mudanças, anseios, as diferenças eram falas comuns, esbravejadas aos montes pelos ditos *mais velhos*. E o mais interessante é que o jovem constrói expectativas por vezes promissoras de que a escola talvez seja seu ponto de partida ou quem sabe a única saída para se projetar num mercado hoje, tecnológico e repleto de especificidades.

[...] a escola lida sempre com dificuldade com a diferença e o pluralismo sociocultural. Existe sempre uma ruptura entre a cultura escolar/cultura da escola e o universo cultural de sua clientela. No entanto, esta tensão e/ou conflito se manifesta de diferentes maneiras, tem 'rostos' distintos, na escola pública e na escola particular. (CANDAUI, 2000, p. 70)

Mais do que uma negação, o fato é que a juventude vive sob o sabor das coisas que lhes são sugestionadas, depositadas sem que se pergunte o gosto do freguês. Incorre-se na errônea condição de oferecer o que talvez não lhe caia bem. Projetos, programas ao jovem, conceitos, vivências, distantes de um mundo repleto de questionamentos, de quando, como e onde esse indivíduo jovial poderá assumir um papel contributivo. Uma réstia de luz que possibilite engendrar opiniões, críticas, apontar possíveis saídas e/ou soluções a sociedade que, por mais irônico que seja, ele participa. E participa ativamente, colaborando no exercício da cidadania: muitos votam. E não porque atingiram a maioria, mas por direito constituído, a partir dos dezesseis anos de idade. E há os que sentem que podem atender ao chamado democrático, num país desigual, inconstante e intolerante a tantos pontos cruciais, entre eles a justa participação juvenil em decisões que os caracterizam.

Quantos sujeitos nessa faixa de idade percebem-se cruelmente em desvantagem nos arredores escolares, nas relações interpessoais, em experiências diversas, presentes e marcadas pela pouca ou nenhuma possibilidade de opinião?

Muitos jovens abandonam a escola ao conseguir emprego, alegando falta de tempo. Todavia, é possível que, se os jovens atribuíssem um sentido mais vivo e uma maior importância à sua escolarização, uma parcela maior continuasse freqüentando as aulas, mesmo depois de empregados. O desencaixe entre a escola e os jovens não deve ser visto como decorrente, nem de uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes. As análises se tornam produtivas à medida que enfoquem a relação entre os sujeitos e a escola no âmbito de um quadro mais amplo, considerando as transformações sociais em curso. Essas transformações estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muito distintos das gerações anteriores (Dayrell, 2007). Entender tal processo de transformação é relevante para a compreensão das dificuldades hoje constatadas nas relações entre os jovens e a escola. (BRASIL, 2013, p. 156)

Contudo, vale à pena refletir um pouco mais, sob a ótica educativa, em relação à elaboração e/ou sistematização de currículos que consigam atender ao educando numa perspectiva flexível, análoga a realidade do aluno. Leva-se em conta, dentre vários outros princípios essenciais, a Carta Magna de 1988, em seu art. 206 (Incisos II e III) expressando claramente a "liberdade de aprender, ensinar,

pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” assim como “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

Todos têm direito a educação, isso é certo. Anterior a tal princípio todos estão inseridos em uma comunidade, até que se prove o contrário. Todos têm um grau de pertencimento social, cultural, contam uma história subjetiva e coletiva, em graus distintos de representatividade. Envolvidos neste universo social, os sujeitos estão alocados em grupos, camadas, em faixas de idade que contemplam os segmentos populacionais. Seria como dizer ou categorizar: este ou aquele sujeito é adulto ou idoso, conforme sua faixa etária. Têm direito a opiniões distintas, contribuindo a efetivação democrática, a assuntos que dizem respeito à microestrutura social de pertencimento, ao voto, aos programas de governo, previdência, etc.

A juventude, pensada sob o enfoque etário, ocupa um segmento populacional entre 15 e 24, contabilizando um total de 31.088.484 pessoas, isso em 1996. Segundo o IBGE (1999, p. 11), “esse número representa 19,8%, estando dentro do intervalo de variação histórico que vem oscilando entre 19% e 21%.” Em 2010, segundo o Censo (apud CNTTL, 2014),  $\frac{1}{4}$  da população é constituída por jovens (51,3 milhões). Ou seja, a juventude responde por uma porcentagem significativa da população brasileira.

Melhor seria quem sabe dizer coexistência? Com a maioria as responsabilidades inerentes ao novo momento ganham peso. As obrigações inerentes implicam em responder por novos caminhos, tanto em relação às leis quanto na construção da sua própria história. Mas continua, até aos vinte e quatro anos, na faixa etária que os distingue. As mudanças e responsabilidades tornam-se claras. Aos dezoito anos completos, ou seja, tornar-se maior, tal condição altera ou influencia a responsabilidade, a compreensão de indivíduo, a noção de pertencimento a um mundo comum?

Independente da relação entre o ‘*de menor*’ e a maioria, as responsabilidades e conceitos que tangem a cada realidade, quem pode e/ou julga a condição de pertencimento, coletividade e participação da juventude nas agendas e discussões públicas, envolvendo distintos segmentos da sociedade e afins? O trabalho é um dos pontos sensíveis e demonstra claramente que ocupa o pensamento do jovem, independentemente da idade, menor ou maior. Quantos abandonam os estudos, evadem, para poderem trabalhar?

Para esses, o trabalho não se situa no futuro, já fazendo parte de suas preocupações presentes. Uma pesquisa realizada com jovens de várias regiões brasileiras, moradores de zonas urbanas de cidades pequenas e capitais, bem como da zona rural, constatou que 60% dos entrevistados frequentavam escolas. Contudo, 75% deles já estavam inseridos ou buscando inserção no mundo do trabalho (Sposito, 2011). Ou seja, o mundo do trabalho parece estar mais presente na vida desses sujeitos do que a escola. (BRASIL, 2013, p. 156)

Não é fácil tentar compreender a relação entre sujeito e escola, principalmente nos tempos atuais. O que pode ser pontuado, em Brasil (2013, p. 156), é que “[...] o sujeito do Ensino Médio é constituído e constituinte da ordem social, ao mesmo tempo em que, como demonstram os comportamentos juvenis, preservam autonomia relativa quanto a essa ordem.” Ainda coloca que, segundo Zibas apud Brasil (2013, p.156), as políticas não foram capazes de amparar qualitativamente a ampliação e a acessibilidade ao Ensino Médio.

Em 1995, quatro milhões de jovens ocupavam as salas de aula do Ensino Médio. Nove milhões de jovens, em 2009, estavam inseridos nessa etapa da educação. A escola realmente passou por adequações sustentáveis a diversidade juvenil? As instituições escolares conseguem realmente lidar com as contradições sociais, num país que ainda luta por melhores condições de vida, carente de políticas e ações promotoras de acessibilidade a saúde, cultura, lazer, transporte e trabalho?

Candau (2000, p. 73) concebe que alunos e professores não estão certos do significado, da relação identitária com a escola de Ensino Médio, contemporânea. O esclarecimento nesse sentido é fundamental. Ocorre que, há dificuldade em efetivar um projeto pedagógico que proporcione relações de pertença à realidade escolar, assumindo a importância do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica.

O cotidiano escolar, os conteúdos difundidos devem se aproximar e/ou trabalhar num ideal que contemple “[...] uma maior relevância acadêmica, político-social e cultural no momento atual da sociedade brasileira, tão cheio de perplexidades, contradições e buscas.” (CANDAU, 2000, p.78)

Exposto em documentos e legislações, vislumbram conceitos e certezas de um segmento que deveria ser ouvido. Principalmente agendas de contemplem seus interesses, no efetivo caminho democrático de pertencimento e idealização de propostas, projetos, etc., em consonância à realidade brasileira a que estão vinculados.



## 2.2 - O PNE e DCN: considerações a respeito do Ensino Médio

O Plano Nacional de Educação (PNE) institui metas a serem impetradas, que são:

I – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, nesta faixa etária;

II – Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino;

III – Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica;

IV – Atingir as médias nacionais para o IDEB já previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE);

V – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e 151 das 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não-negros, com vistas à redução da desigualdade educacional;

VI – Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio;

VII – Duplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta;

VIII – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

IX – Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu - garantir a todos formação continuada em sua área de atuação;

X – Valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de

escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente;

XI – Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino;

XII – Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar;

XIII – Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país.

O PNE define também o conceito de qualidade educacional como uma construção histórica, admitindo sentido temporal e espacial diversos. Dialoga com nichos, indivíduos pertencentes a diferentes realidades, valores e interesses sociais. Os períodos que se seguiram a partir de 1970 passaram por diferentes apelos e argumentos sociais em relação à qualidade da educação.

Conforme argumenta Campos (2008), para os movimentos sociais que reivindicavam a qualidade da educação entre os anos 70 e 80, ela estava muito presa às condições básicas de funcionamento das escolas, porque seus participantes, pouco escolarizados, tinham dificuldade de perceber as nuances dos projetos educativos que as instituições de ensino desenvolviam. (BRASIL, 2013, p.151)

Marcado pelo viés dos grandes investimentos no prisma educacional, os anos de noventa (1990) seguiram norteados por questões de eficácia e escolas mais eficientes. O resultado da qualidade na educação estava voltado ao rendimento do aluno, acentuando as desigualdades educacionais. O conceito de qualidade social da educação acampa discussões nos mais diversos segmentos sociais, políticos e afins. Trata basicamente do direito à educação, “[...] exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças. (BRASIL, 2013, p. 151)

Relevância, pertinência e equidade passam a ser princípios de educação qualitativa. À relevância pesa o conceito de acesso a aprendizagens que deem suporte as reivindicações sociais e cognitivas. O atendimento aos interesses, às necessidades e capacidades em relação aos distintos segmentos socioculturais, diz respeito à pertinência. Conhecimento visto sob a ótica igualitária, o princípio democrático, atenuando as desigualdades sociais, “[...] assegurando, assim, o

ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/ série [...]” (BRASIL, 2013, p. 152)

O documento problematiza questões sobre exclusão, a organização escolar e o seu carente atendimento aos distintos nichos populacionais que compõem o país. O cidadão consciente que acredita e se compromete com a transformação social, vê na justiça, na liberdade, na pluralidade, na sustentabilidade e solidariedade, a possibilidade de incluir-se socialmente.

O desenvolvimento do indivíduo, enquanto ser social depende do compromisso com uma educação ética e contributiva, em que princípios como a equidade seja mais contundente e próximo de todos. Os educandos devem encontrar na escola um espaço que promova aprendizagens homogêneas, que trafegue nas singularidades e se adéque aos rumos temporais.

Reinventar a escola torna-se fundamental ao processo educativo. Reinventar sim: todos devem se comprometer na busca pela qualidade escolar. Ações políticas, a responsabilidade social (conhecer os distintos interesses da comunidade envolvida à particularidade daquele contexto escolar), o envolvimento de todos, profissionais da educação nos seus mais diversos cargos, a utilização e aquisição de elementos e a efetivação de espaços que atendam ao compromisso pedagógico, na busca por uma educação qualitativa.

Sujeitos participantes e conscientes, capazes de modificar sua realidade, independente das intempéries que possam assombrar, produzindo novas maneiras de conduzir seu diálogo com a realidade que o cerca. Aspectos conceituais que possibilitem uma interface com as diversas realidades e espaços educacionais, inclusão, pluralidade, o Projeto Político-Pedagógico, o currículo e sua adequação com a jornada do professor e o trabalho pedagógico fazem parte da busca pela qualidade social na educação. Outras condições são relevantes como a infraestrutura e o currículo, o envolvimento dos vários agentes colaborativos, a parceria com outros órgãos ligados a cidadania, assistência social, do trabalho etc., a capacitação e valorização dos profissionais da educação.

Assim, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção

idade-ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo. (BRASIL, 2013, p. 153)

Historicamente o Ensino Médio passou por regulamentações e organizações diversificadas, como o Decreto 18890/31, que modernizava o Ensino Secundário (profissional e comercial) do país. Uma educação ainda elitista e a alguns segmentos da classe média, idealizada para proporcionar o acesso ao Ensino Superior.

Em 1942, o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional conhecida como a Reforma Capanema, tinha como principal característica formar as elites que conduziram o Brasil a diminuir suas necessidades industriais e urbanas. O Secundário era assim dividido: o Ginásio (4 anos), os cursos Clássico e Científico (3 anos). O Ensino Profissional e o Secundário não se envolviam conceitualmente. Somente na década de 50 houve um estreitamento, um comprometimento maior entre os dois cursos ou etapas. O ingresso aos cursos superiores, aos concluintes do Ensino Profissional foi estabelecido através da Lei Federal 1076/50. Para tal condição, o aluno deveria comprovar subsídios conceituais que atendessem as expectativas dessa nova etapa.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) promoveu a equiparação entre os dois ensinos. Mas, subsequente ao contexto apontado, a Lei 5.692/71 aperfeiçoou a lei anterior, substituindo o Ginásio pelo ensino de 1º grau, concluído após um tempo mínimo de 8 anos. O 2º grau traz como obrigatoriedade a profissionalização, visando equipar a formação Clássica e Científica. Um dos princípios seria a construção de subsídios teóricos que aparelhassem o estudante aos estudos posteriores (Superior). Atendia também a uma clientela que buscasse a formação profissional, atendendo ao comércio, indústria e ao setor agrícola.

O Curso Normal ao mesmo tempo, aparecia como preparatório a formação de professores com habilidades para ministrar aulas à primeira fase do 1º grau. Essa obrigatoriedade acarretou uma descaracterização do 2º grau, o que foi revisitado e apregoadado como nova diretriz na Lei 7.044/82, flexibilizando a escolha pela profissionalização. Em 1996, uma nova LDB, Lei Federal 9394/96 estabeleceu, ainda que sob a ótica de adequações, que a Educação Básica seria composta pela Educação Infantil e Ensino fundamental e Médio. Em 1988, as ações administrativas e pedagógicas são pensadas em conjunção a princípios estéticos, no eixo político e

ético, análogos a um compromisso igualitário, sensível e identitário. A LDB propõe um trabalho por competências, conteúdos contemplados no currículo efetivado no Ensino Médio.

Das alterações ocorridas na LDB, destacam-se, aqui, as trazidas pela Lei nº 11.741/2008, a qual redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Foram alterados os artigos 37, 39, 41 e 42, e acrescentado o Capítulo II do Título V com a Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e com os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Esta lei incorporou o essencial do Decreto nº 5.154/2004 sobretudo, revalorizando a possibilidade do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica, contrariamente ao que o Decreto nº 2.208/97 anteriormente havia disposto. (BRASIL, 2013, p. 154)

Preparar o discente para estudos posteriores, para o trabalho, à cidadania, articulando um currículo que estabeleça uma base comum e a diversificada são aspectos importantes. Três grandes áreas do conhecimento sistematizam a base comum (nacional): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nesse sentido, o Ensino Médio é apontado na LDB, no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, como etapa final da formação da Educação Básica com uma base comum, em que a juventude, os aspectos individuais que a particularizam e a flexibilidade curricular, atenda realmente as necessidades formativas. Outra questão importante é justamente a “[...] permanência dos jovens na escola com proveito, até a conclusão da Educação Básica.” (BRASIL, 2013, p. 155)

Contudo, as diretrizes propõem uma educação incondicional, voltada a um currículo que possibilite efetivar condições futuras aos educandos, em que o foco não está condicionado somente à preparação para o vestibular. O intento é caminhar rumo à organização e discussão de um Projeto Político-Pedagógico efetivo.

### **2.3 - Os princípios orientadores para a prática educativa do Currículo do Estado de São Paulo**

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no ano de 2009, visando à melhoria da qualidade das aprendizagens dos discentes matriculados na rede

pública paulista, efetiva o Currículo do Estado de São Paulo, nas escolas de Ensino fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. O intuito principal é o extensivo apoio ao trabalho dos profissionais da educação, em que as experiências práticas preexistentes, projetos, recuperação, a sistematização documental, publicações e diagnósticos e outros resultados foram importantes na elaboração do material, delineando duas iniciativas complementares:

- Levantamento do acervo de documental e técnico pedagógico existente;
- Segundo consultas a professores e escolas - identificação, sistematização e divulgação de práticas significativas elaboradas nas instituições públicas escolares de São Paulo.

Concomitante, a produção do material curricular pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo concebe os primeiros passos, produzindo subsídios que levam em conta o contexto organizacional escolar e a sala de aula. O objetivo seria a garantia de uma base comum de conhecimentos e competências, envolvendo toda a rede educacional.

A ideia de competências essenciais a serem desenvolvidas, segue o compromisso de sedimentar um conhecimento que contemple um olhar segmentado na contemporaneidade, com suas intempéries e outros motes ainda por ser constituírem. A leitura e a escrita como competências principais, atende ao enredo de escola/espço cultural, de aplicação de conteúdos disciplinares e como ambiente de articulação de competências.

Há também orientações que se processam num aparato documental, denominado Caderno do Gestor, em que diretores, coordenadores das oficinas pedagógicas, supervisores, atuam na orientação e efetivação curricular num compromisso estratégico, visando à sua implementação em toda a rede escolar pública do Estado de São Paulo.

A Proposta Pedagógica, segundo o Currículo, estabelece a importância da formatação organizacional de cada contexto escolar. Colabora na promoção dos conteúdos e na garantia da concretização das competências apresentadas no material estabelecido. Interdisciplinaridade, a participação da comunidade, além dos aspectos culturais, são prioridades que devem ser atendidas no trabalho educativo.

Os Cadernos do Aluno e do Professor são ferramentas essenciais à efetivação do currículo. São organizados conforme a série (ano) e o bimestre disposto, voltados a cada disciplina inserida no currículo. Situações de

aprendizagens, sugestões metodológicas, estratégias de trabalho, experimentações, estudos interdisciplinares, projetos coletivos, atividades extraclasse, são recorrentes nos cadernos, levando em conta a aprendizagem e os conteúdos (habilidades e competências) a serem ministrados.

Em 2014, tanto o Caderno do Aluno quanto o do Professor foram organizados em duas apostilas, semestrais. O Caderno do Professor oportuniza orientações dos conceitos que serão utilizados em cada atividade proposta, no Caderno do Aluno. Essas orientações facilitam a compreensão das atividades, promovendo uma leitura objetiva e eficaz do trabalho proposto. Tem sentido avaliativo: possibilita uma investigação mais apurada dos resultados produzidos pelos discentes.

### **2.3.1 – Princípios históricos e contemporaneidade**

Segundo as diretrizes educacionais do Estado de São Paulo:

A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Todavia, essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais. (SÃO PAULO, p. 08, 2010)

O conhecimento é prioritário na sociedade do século XXI, segundo o currículo, essencial à convivência, ao exercício da cidadania e ao cuidado ambiental. Apregoa que agendas sobre exclusão/desigualdade são eixos temáticos estabelecidos e criteriosos no cenário social. São fatos comuns nos dias atuais, concomitante ao desenvolvimento tecnológico e a política entre nações, a dúbia relação entre o acesso a informações e o seu distanciamento, além das contradições que envolvem o acesso aos bens materiais.

Tais questões apontam à efetividade da educação na democratização do conhecimento, através da continuidade e oferecimento de oportunidades educacionais pós Educação Básica. O Currículo destaca o compromisso com a promoção da qualidade do ensino, a participação coletiva na construção da criticidade e renovação dos processos pessoais e sociais. Oferecer educação

pública de qualidade em prol de camadas sociais que vivem em condições díspares, ofertando a oportunidade de pertencimento no mundo através das aprendizagens propostas.

O Currículo discute em seu contexto (SÃO PAULO, 2010):

- O tempo de permanência escolar em proveito do pensamento autônomo, essencial a busca eficaz pelo compromisso cidadão, em relação às problemáticas sociais como a adolescência precoce e a morosa relação com o mundo do trabalho;
- Aprender a ser livre, respeitando “as diferenças e as regras de convivência”;
- A escola é o “ofício do aluno, a partir do qual o jovem pode fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional”;
- “Universalizar a relevância da aprendizagem” em vantagem da democratização da educação qualitativa a todos;
- O indivíduo livre, autônomo, que possibilita as suas escolhas pessoais e coletivas;
- “Aprender a aprender”: o indivíduo administra sua aprendizagem; intervenções solidárias: aprender a fazer e a conviver (base da educação das crianças, jovens e adultos).

O compromisso com a educação geral é:

[...] uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história e dos saberes locais. Tal síntese é uma das condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial. (SÃO PAULO, 2010, p.09)

Nesse sentido, em São Paulo (2010, p.10), o indivíduo conta com a possibilidade da “[...] continuidade da produção cultural e das práticas sociais.” A vida cultural e suas dimensões sociais, econômicas e políticas, a multiplicidade de linguagens e códigos do cotidiano, a presença maciça de produtos científicos e tecnológicos são fatores determinantes ao processo escolar. Seis princípios são postulados junto ao Currículo do Estado de São Paulo, sendo eles:

1. A escola que aprende;
2. O currículo como espaço de cultura;
3. As competências como eixo de aprendizagem;
4. A prioridade das competências - leitura e escrita;
5. A articulação das competências para aprender;



## 6. A contextualização no mundo do trabalho.

A escola que aprende, aprende a ensinar. A coletividade e responsabilidade de docentes e gestores envolvidos no processo educativo, na colaboração por uma “comunidade aprendente.” A proposta pedagógica reflexiva e participativa promove a leitura consciente do processo escolar. Os gestores enquanto “[...] agentes formadores, devem pôr (*a proposta pedagógica* – ‘grifo nosso’) em prática com os professores tendo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos.” (SÃO PAULO, 2010, p. 11)

No currículo como espaço de cultura, as vivências de aprendizagem são primordiais na construção cultural científica, humanista e artística. O docente está diretamente envolvido no processo de construção dos saberes culturais. Tem caráter de ampliação, localização e contextualização de conhecimentos históricos que devem participar da efetiva organização do projeto pedagógico.

As competências a serem alcançadas dependem da articulação disciplinar e das atividades elencadas, em relação ao objetivo a se concretizar junto ao discente. O professor é essencial na consolidação dos conceitos e princípios que norteiam o Currículo. O trabalho com as habilidades e competências são condições indispensáveis a aplicação e efetivação curricular. O aluno desenvolve possibilidades que o auxiliam na percepção do mundo que o cerca, real e complexo.

Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. Graças a elas, podemos inferir, hoje, se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que se espera dela. (SÃO PAULO, 2010, p.12)

O Currículo do Estado de São Paulo aponta para o jovem (11 a 18 anos), a passagem para a vida adulta e a importância nesse processo em que três pontos cruciais são essenciais:

1. O adolescente e as características de suas ações e pensamentos;
2. O professor, suas características pessoais e profissionais e a qualidade de suas mediações;
3. O conteúdo das disciplinas e as metodologias para seu ensino e aprendizagem. O direito a aprender é ponto crucial, especificado na LDBEN (9394/96).

“O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender.” São fundamentais as competências que se tornaram eixos conceituais na LDBEN (9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em prol de uma escola democrática (universalizada e acessível), garantindo “[...] um conjunto básico de competências, definido pela lei.” (SÃO PAULO, 2010, p.20)

Mesmo que o discente fracasse, o docente deve mostrar seu plano e o seu cumprimento, no ativo processo de ensino-aprendizagem, num trabalho coletivo. O trabalho da gestão é fundamental enquanto agente que os capacita (professores). A elaboração conceitual, segundo as DCN e PCN, fica por conta das instâncias responsáveis pela política educacional dos estados e municípios, de um currículo próprio e específico. O esforço, nesse sentido, promoverá a efetivação de uma proposta pedagógica em proveito de planos de trabalho – *currículos em ação*. Na prioridade para as competências leitora e escritora, definem-se linguagens como sistemas simbólicos que

[...] incorporam as produções sociais que se estruturam mediadas por códigos permanentes, passíveis de representação do pensamento humano e capazes de organizar uma visão do mundo mediada pela expressão, pela comunicação e pela informação. (SÃO PAULO, 2010, p.14)

O conhecimento e a compreensão da língua materna viabilizam a percepção de mundo e a comunicação necessária à participação social, assim como a consolidação do conhecimento. A competência leitora corrobora na interlocução desses discursos, no reconhecer dos gêneros textuais diversos, mesmo que ligados a uma disciplina específica. Aliás, o aspecto interdisciplinar é importante na organização eficaz da cognição.

Outro ponto a ser levantado são as transformações tecnológicas, atuantes no processo escolar. Nesse sentido “[...] o Estado, exatamente como o setor privado, deve considerar a disseminação da tecnologia da informação e o surgimento de consumidores mais dinâmicos e conscientes do valor.” (MICKLETHWAIT; WOOLDRIDGE, 1998)

Leitura e escrita são primordiais à construção do pensamento do indivíduo, na interação e transformação intra e interpessoal do mundo ao qual participa. Devem ser exercícios permanentes no contexto escolar. Todas as disciplinas devem

envolver-se e se comprometer no processo de leitura e escrita. As ferramentas tecnológicas devem estar disponíveis a tal finalidade, no intuito de corroborar na aquisição das competências leitora e escritora.

A condição de leitor e de produção textual amplia o leque cultural, determinado em cada eixo disciplinar, possibilitando ao discente registrar critérios e diretrizes, cognitivas e vivenciais. O texto enquanto “[...] qualquer sequência falada ou escrita, que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva”, é compromisso central no processo de ensino-aprendizagem. (SÃO PAULO, 2010, p.17)

A produção textual envolve diretamente a produção e a condição interpretativa dos inseridos no contexto educacional. O objetivo é possibilitar a escolha de textos de interesse pessoal, da esfera institucional pública, de trabalho ou ocupacional e relacionados ao ensino-aprendizagem. Ler e escrever propicia a relação com o mundo e a oportunidade de poder escolher ou *aprender a escolher*. (SÃO PAULO, 2010, p.17)

Aos docentes cabe a tarefa de oportunizar aos alunos a utilização da língua portuguesa e demais linguagens e códigos, com suas respectivas características. O que se espera: uma autonomia que dialoga e expressa sentimentos “[...] necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada”. Buscando oferecer aos educandos condições e ferramentas à resolução de problemas, o docente, “[...] promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades” essenciais à formação discente, potencializando o aprendizado. (SÃO PAULO, 2010, p.18)

Educar para a vida na Educação Básica está relacionado à dimensão e relevância qualitativa e quantitativa do conhecimento, a aplicação das competências, à leitura da contemporaneidade. “O desenvolvimento da consciência popular é a primeira pré-condição para uma democracia verdadeiramente participativa e, portanto, para a *accountability* do serviço público.” (CAMPOS, 1990, p. 06)

A escola incumbe-se da preparação do discente para as mudanças sociais, tecnológicas, que se propagam para além dos muros institucionais. A informação hoje é rápida e instantânea, muitas vezes crucial à construção do conhecimento experienciado pelos alunos. A qualidade da aprendizagem é decisiva e o compromisso com o Currículo implementado é fator primordial, conforme apregoado no documento. O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) por sua vez, foi diretriz

conceitual para a formatação do Currículo do Estado de São Paulo, no que tange às competências para aprender – “desdobramento da competência leitora e escritora”. (SÃO PAULO, 2010, p.18)

As cinco competências do ENEM (SÃO PAULO, 2010) estão abaixo elencadas:

- Dominar a norma padrão da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar soluções-problema;
- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consciente;
- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Em relação ao mundo do trabalho, a LDBEN (9394/96), normatizações das DCN (diretrizes Curriculares Nacionais), obrigatórias, e as recomendações dos PCN (Ensino Médio), são essenciais à Educação Básica em sua totalidade, principalmente a partir do 6º ano (Fundamental – ciclo II). O Currículo aponta alguns tópicos presentes no manancial normativo e legislativo:

- Compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes.

O discente deve ser competente no reconhecimento, identificação e no envolvimento com as distintas áreas do conhecimento, em relação a “sua vida e em seu trabalho.” Segundo a LDBEN (9394/96), o compromisso da Educação Básica não seria com a formação de especialistas e profissionais, mas que “[...] todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica para que sua cidadania, além de direito, tenha qualidade.” Esse processo envolve a Educação Infantil, Ensino Fundamental (ciclo I e II) e Ensino Médio. (SÃO PAULO, 2010, p.20)

- A relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo.

Essa relação deve ser aplicada, segundo determinação geral, nas diversas disciplinas curriculares, na busca pela qualidade do ensino. Nesse ínterim e na plenitude cidadã, essa condição veicula a promoção do discernir e do decidir, em momentos diversos.

O paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos princípios da confiança e da descentralização da decisão, exige formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivo à criatividade. Contrapõe-se à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. (REPÚBLICA, 1995, p.17)

- As relações entre educação e tecnologia.

A LDBEN tece diretrizes que orientam a ação curricular do Ensino Médio em relação à educação tecnológica. A teoria e a prática são importantes aspectos curriculares, associadas à compreensão dos fundamentos científicos e dos processos evolutivos do indivíduo. Elenca também a produção moderna e a importância substancial dos princípios tecnológicos e da ciência. O discente deve ser competente na demonstração destes aspectos, ao término da Educação básica.

- A Educação Básica atenta para as tecnologias em dois pontos que são: Educação tecnológica básica e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção.

Da educação tecnológica:

Alfabetizar-se tecnologicamente é entender as tecnologias da história humana como elementos da cultura, como parte das práticas sociais, culturais e produtivas, que, por sua vez, são inseparáveis dos conhecimentos científicos, artísticos e linguísticos que as fundamentam. (SÃO PAULO, 2010, p.22)

Em suma, levar o discente a viver e conviver com a presença sistemática da tecnologia, incorporada a condição pessoal e coletiva, independente de questões de classe, renda, etc. Da compreensão dos fundamentos científicos e tecnologias da produção o Currículo apresenta:

- Produzir bens e serviços é atributo angular de vida e “[...] faz da tecnologia a chave para relacionar o currículo ao mundo da produção de bens e serviços...” (SÃO PAULO, 2010, p.22); não há disciplinas tecnológicas no Currículo, mas sim a tecnologia endereçada às distintas áreas – conforme as DCN e PCN ao Ensino Médio.
- A prioridade para o contexto do trabalho.

A conexão entre conteúdos curriculares e trabalho deve aparecer na prática e produção de bens e serviços. Na Educação Básica o trabalho implica em dois pontos que se complementam, em relação a sua importância e valorização pessoal. Também como temática, permeando os conteúdos do currículo, “[...] atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas” (SÃO PAULO, 2010, p.23)

### **2.3.2 - O contexto do trabalho no Ensino Médio**

A formação profissional foi separada da formação geral, na realidade brasileira. A exclusão à educação, por décadas, norteou a realidade histórica do ensino no país. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases - 5692/71) promoveu a profissionalização de todo Ensino Médio, perdendo as características da formação geral, acrescentando pouco à perspectiva profissional. As transformações históricas acarretaram mudanças e novos processos tecnológicos ao mundo do trabalho. A substituição da mão de obra pela automação de processos de montagem e operações rotineiras,

[...] as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho. (SÃO PAULO, 2010, p.23)

A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) define as seguintes finalidades para o Ensino Médio:

[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (SÃO PAULO, 2010, p.23)

As DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) em relação ao Ensino Médio direcionam a uma preparação para o exercício do trabalho, possibilitando aos sistemas de ensino ou as instituições escolares, a autonomia na eleição das disciplinas e currículos que se adéquem a cada realidade, desde que o processo assegure a presença das três áreas:

1. Linguagens, códigos e suas tecnologias;
2. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias;
3. Ciências humanas e suas tecnologias.

Um dos escopos do projeto pedagógico é que, “[...] integrado com cursos de educação profissional de nível técnico, atribuam mais tempo e atenção a disciplinas ou áreas disciplinares cujo estudo possa ser aproveitado na educação profissional.” (SÃO PAULO, 2010, p.23)

O intuito das medidas sustentadas nas DCN é que os conteúdos aplicados pelas disciplinas sejam pré-requisitos, competências usuais à formação profissional. A contento, esse caminho atenderia a uma demanda de discentes que pretendam de alguma forma, inserir-se no mercado de trabalho. A flexibilidade de duração dos cursos profissionais de Nível Médio, pela DCNEP (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional) e a atuação das DCN, possibilitou os rumos pedagógicos propostos na LDBEN (9394/96) e em outros dispositivos legislativos.

Isso supõe um tipo de articulação entre currículos de formação geral e currículos de formação profissional, em que os primeiros encarregam-se das competências básicas, fundamentando sua constituição em conteúdos, áreas ou disciplinas afinadas com a formação profissional nesse ou em outro nível de escolarização. Supõe também que o tratamento oferecido às disciplinas do currículo do Ensino Médio não seja apenas propedêutico, tampouco voltado estritamente para o vestibular. (SÃO PAULO, 2010, p. 24)

Em relação à instituição escolar, questões de ordem pedagógica e carga horária sofreram adequações em prol da escolha em relação às disciplinas que atendessem a preparação à Educação Profissional (Nível Médio).

### CAPÍTULO 3

#### **Dilemas juvenis: Ensino Médio ou trabalhar? Quem sabe os dois? Ou seria melhor abandonar os estudos?**

Tais questões são recorrentes hoje na realidade escolar. As motivações e o compromisso do discente em relação à educação e/ou trabalho, repercutem na condição socioeconômica como um dos pontos pertinentes à análise, por vezes delineada como um dos estímulos que ocasionam o abandono. Os índices colhidos a partir do questionário levantam causas que não são distantes de outras realidades, mas alertam a busca por um caminho que possa conduzir a um resultado reflexivo sobre a importância do Ensino Médio para uma melhor condição social, cultural, econômica, etc., do aluno inserido na etapa. O dilema está em como levá-lo a compreensão da realidade, do cotidiano, oferecendo-lhe o suporte necessário para que consiga refletir e motivar-se pelo dito caminho educacional, etapa que se faz presente e não deve submergir aos olhos desta clientela.

Buscando abranger as expectativas e os pontos de vista dos discentes envolvidos na pesquisa (82 discentes participantes), alguns índices e concepções foram trazidos à tona, catalogados em tabelas, gerando uma dimensão numérica e que recorrentemente aparecerão como subsídios analíticos às reflexões que se seguem. A relação do aluno com o Ensino Médio pôde ser observada, a partir das considerações sustentadas pelos respondentes no questionário proposto. E é justamente nesse caminho que se pauta a análise: a relação *sujeito/escola/trabalho*.

Na pergunta 2.1 (ANEXO A: tabela 2A), o aluno é questionado sobre o que o leva a cursar o Ensino Médio. Nesse sentido, 85,36% estão frequentando porque o Ensino Médio amplia o leque de oportunidades no mercado de trabalho enquanto 19,51% confiam que o mesmo é referência para se ocupar os melhores empregos. 36,59% acreditam que a etapa garante aprendizado e oportuniza um futuro melhor. 10,97% dos respondentes levantam dois pontos que são: são forçados a frequentar por causa da família e porque acreditam que o Ensino Médio prepara para o vestibular. 4,88% pretendem arrumar um emprego antes de cursar uma faculdade enquanto 3,66% anseiam em melhorar a condição de vida de seus familiares. Os índices mostram, entre outros pontos, a busca da autonomia, a condição juvenil de “construção de elementos da identidade [...]”. Assim, a escola torna-se, então,



elemento importante para assegurar a reprodução cultural e social dos diversos grupos e classes.” (SPOSITO, 2011, p. 89)

As cartas são postas em jogo e num primeiro momento, como aspectos relevantes, aparecem: a garantia de aprendizado, de um futuro promissor, a oportunidade de um vínculo empregatício significativo, que proporcione a inserção no mercado de trabalho (ANEXO A: tabela 2A). Neste caso, ponderando a colocação, o Ensino Médio é aceito como um espaço de construção de saberes, de troca, de olhares e oportunidades motivacionais rumo à ocupação de um lugar no mercado de trabalho. O jovem respondente, em sua grande maioria (85,36%), acredita na etapa como um suporte, uma das condições possíveis à oportunidade por uma vida menos desigual, na concretização de um emprego que proporcione sustento e um projeto de futuro por vezes complexo, o começo das responsabilidades, dos problemas implicados nesse novo momento – Nº 08: "Tem de se levar em conta que a passagem de um jovem pelo hábito escolar não é somente aprendizado, é uma preparação, uma transformação para a vida, aonde cada um tem uma mudança para a vida adulta. Por isso que eu curso o Ensino Médio com vontade de mudar" (ANEXO A: tabela 1 – 2.1). Essa luta pessoal promove uma condição juvenil contemporânea, “quer por sua adesão a valores tradicionalistas, quer por imersão no individualismo contemporâneo que pouco espaço daria para novas formas coletivas, associativas ou solidárias de se estar no mundo.” (SPOSITO, 2011, p.91)

Sposito (2011, p.90) afirma que a escolaridade já não garante abertura no mundo do trabalho. A situação agrava-se em relação aos extratos mais frágeis da sociedade, com acesso “[...] tardio aos degraus mais elevados do ensino.” As últimas cinco décadas causaram impactos importantes nas experiências relacionadas às fases e períodos de vida, nas dinâmicas familiares, “nas negociações e acordos entre seus membros” (p. 93), nas condições específicas de direitos e condições universais do trabalho, da coletividade. Ainda segundo Sposito (2011, p. 95), a experiência juvenil deve ser estabelecida em três aspectos:

1. Compreender a mudanças das “agências clássicas, família e escola”;
2. Existem outros “processos socializadores na experiência juvenil”, que influenciam e monopolizam as novas proles;

3. Investigar “os sentidos que os jovens atribuem a suas relações com essas agências para além de uma submissão aos modelos normativos e hegemônicos da reprodução cultural [...]” (SPOSITO, 2011, p. 96)

O Brasil sendo um país que ainda luta pela expansão educacional, a herança tradicional de formação deve ser avaliada e percebida num universo amplo em que outros componentes e processos formativos influenciam na orientação e edificação de uma juventude, que já não responde à natureza dos processos vivenciais de 50 anos atrás.

Apesar do reconhecimento das instituições socializadoras tradicionais, as profundas transformações observadas nos últimos 50 anos do século XX produziram impactos significativos nas formas como as relações entre as idades e o próprio ciclo da vida são experienciadas. (SPOSITO, 2011, p. 90)

Mesmo assim, a pesquisa mostra o jovem crédulo e validando o Ensino Médio como uma válvula estratégica para a obtenção de conhecimento, sublinhando a preparação para o mercado de trabalho e a perspectiva de um futuro menos desigual. Em Sposito (2011, p.123), os jovens “sabem que a escolarização é uma entre outras possibilidades para se situar melhor no mundo, para além de um ganho imediato com o emprego ou um futuro profissional melhor.”

A pesquisa aponta, em menor grau, somando 10,97% da clientela pesquisada, aspectos como a frequência escolar influenciada pelos familiares (ANEXO A: tabela 2A). Forçosamente, a etapa se torna penosa, diminuindo ou acarretando a desmotivação pelo aprendizado, convivência e resultados subjetivos indesejáveis do que se experiencia. Há questões ainda mais profundas como o abandono no Ensino Fundamental (Ciclo II), essencial e plausível de considerações posteriores à pesquisa aqui delineada.

É preciso lembrar que mesmo que mais da metade dos jovens já consiga atingir o último degrau da educação básica, o Ensino Médio, é preciso apontar que cerca de 30% sofrem um atraso escolar significativo, pois não terminaram o Ensino Fundamental, quem tem como faixa etária ideal para conclusão, de acordo com a legislação vigente, 14 anos. (SPOSITO, 2011, p. 102)

Ainda (ANEXO A: tabela 2A), aparecem aqueles que têm como prioridade, antes da faculdade, arranjar um emprego (4,88%). Um dos pontos contributivos: a questão da renda e a distribuição desigual da mesma, em relação à camada ou faixa social submetida. Por vezes o estudante tem de complementar a renda familiar, além

dos compromissos pessoais ao qual o salário é pré-requisito primário. O desemprego é significativo e as oportunidades direcionadas ao público juvenil são escassas, segundo Sposito (2011), mesmo com a “[...] elevação de sua escolaridade” (p. 104). Também, apesar de desempregados, os jovens não “entram todos em atitudes de abandono, ao menos imediato, de suas pretensões de escolaridade.” (p. 106). Neste pequeno mote há os que consideram o Ensino Médio um preparatório para o vestibular. Historicamente, sempre foi uma preparação de alunos, uma etapa seletiva para poucos contemplados, do acesso ao nível superior.

No Brasil, como em muitos países, o ensino médio nasceu como preparatório para o ingresso na universidade, centrado na preparação de um número reduzido e selecionado de alunos para o vestibular. Apesar da expansão do sistema, as iniciativas recentes não resultaram em mudanças significativas nos currículos dos sistemas estaduais, que continuaram seguindo a tradição. (CASTRO et al, 2013, p. 25)

A pesquisa aponta 3,66% dos entrevistados preocupados em buscar subsídios, ferramentas conceituais e/ou aprendizagens que possam proporcionar caminhos que impactem na condição de vida da família (ANEXO A: tabela 2A). Muitos alunos preocupam-se com o dia a dia dos que participam do seu círculo familiar. A luta que os movem rumo à diretriz salarial, empregatícia, que possa lhes proporcionar o sustento ou o suporte familiar adequado, projeta-o a referenciar o Ensino Médio como base para esse fim. Ele acredita na conquista da independência via estudo, a viabilização do sonho de uma vida melhor para seus familiares. Talvez a questão recaia ao que Bordieu (2003, p.48) constatou:

Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um ethos de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura.

A relevância dada ao Ensino Médio endereça à possibilidade de construir significados, de ajuda, de transformar ou promover uma mudança à realidade familiar. Modificar o olhar, sensível a realidade vivida, está diretamente vinculado à questão sociocultural, a aquisição de conhecimento, via escola, na busca pela conservação e melhoria da vida em sociedade. Dignidade, cidadania, a probabilidade de acesso e aquisição de bens materiais e culturais (nos mais diversos

aspectos) assim como a condição de pertencimento social, são temáticas a serem consideradas.

Em relação à relevância do Ensino Médio para o aluno (ANEXO A: tabelas 1 - 2.2), 51,22% acham de suma importância (na construção do conhecimento, na efetivação da autonomia do pensamento) enquanto 39,02% consideram a etapa é importante. Porém acreditam que há situações improdutivas em relação a eficácia do Ensino Médio como: conteúdos e matérias (entre outros motes, apontam que a etapa deveria dar maior importância a preparação para o vestibular), a indisciplina (a falta de *rigor* em geral), assuntos recorrentes e repetitivos (trivialidade) e muitas vezes não são úteis à realidade do discente, estudar e trabalhar, o ambiente físico desfavorável, a relação ensino-aprendizagem.

Como já explanado, o Ensino Médio aloca e remonta historicamente laços indubitavelmente marcantes em relação à preparação para o vestibular. Esses traços estão arraigados na cultura socioescolar, tornando tal condição um anteparo ou um pré-requisito à efetivação da fase educacional em questão. A cristalização deste aspecto parte da própria leitura da sociedade, instituindo valor importante ao assunto. O compromisso primário com a preparação para o vestibular projeta uma interface sociocultural análoga, ao mesmo tempo paradoxal, de um dilema curricular. A relação dos conteúdos vivenciados pelos alunos é trazida por 3,53% dos discentes, apontando o distanciamento dos mesmos ao que se experiência cotidianamente. Incluem-se aqui assuntos recorrentes e repetitivos (ANEXO A: tabela 1 – 2.2). Mesmo que a porcentagem de alunos seja pequena, vale à pena ressaltar a importância de projetos escolares que promovam o vínculo social, a participação da família, da comunidade e outros órgãos, num diálogo com a instituição escolar, no compromisso de conteúdos mais abrangentes a realidade da clientela. O universo didático-pedagógico hoje, mais do que nunca, deve configurar um anteparo dialógico engendrado num envolvimento claro entre o que se objetiva enquanto currículo às distintas realidades implicadas, levando em conta aspectos conspícuos e marcantes, instrumentalizando o discente a leituras subjetivas do que se vivencia cotidianamente.

Outra dica é diversificar os modelos de formação ou flexibilizar os currículos para atender a demanda dos diversos projetos de vida dos alunos. Além disso, as atividades escolares devem ser mais variadas. A didática aplicada pode ser mais dinâmica e as aulas mais práticas. Fóruns e discussões em sala de aula e trabalhos em grupo

são boas alternativas, sugere a pesquisa. (CORREIO BRASILIENSE, 2013)

A indisciplina (desordem em sala, etc.), por sua vez é apontada por 75,61% dos jovens entrevistados (ANEXO A: tabela 2C), assinalando a desordem em sala de aula como um dos pontos cruciais, desmotivadores em relação ao Ensino Médio. 13,41% dos respondentes discorrem que muitas vezes o professor não consegue ministrar o conteúdo preparado devido à falta de colaboração dos alunos enquanto 10,98% relacionam indisciplina a alguns poucos educandos.

O tema indisciplina é, com efeito, recorrente e um dos aspectos relevantes apontados pelos discentes. Com efeito, eles acreditam que tal condição é um dos assuntos que mais causam efeitos negativos a sua relação com o Ensino Médio. Nessa condição (ANEXO A: tabela 2C), ainda explicitam: 6,1% citam que alguns professores demonstram ter dificuldade na didática (transmissão do conteúdo), no controle da sala e faltam constantemente (3,66%). Outros aspectos são apontados em menor relevância: (1 discente) o descumprimento de regras (desrespeito ao regimento escolar); (1) espaço físico desfavorável; (1) conteúdos desnecessários; (1) a irresponsabilidade com a aprendizagem pelo próprio discente; (2) a superlotação das salas; (2) a escola vista como uma obrigatoriedade imposta (2). Esses aspectos totalizam 12,2% dos participantes.

O educando aponta a dificuldade de manutenção do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula como aspecto desmotivador, tornando o Ensino Médio árduo, um percurso educacional penoso. Percebe-se que a maioria dos participantes trouxe à tona a indisciplina em sala de aula, porém outros fatores agregados, presentes no universo institucional como os índices menos apontados, são conexos a tal realidade, não podendo ser descartados, pois contribuem de forma significativa na efetivação do problema.

Segundo Zibas et al (2006, p.73), há também a classificação dos alunos por desinteresse, indisciplinados, os que dão algum tipo de problema e, conseqüentemente, os “disciplinados e interessados.” O rótulo de *bons* ou *maus* alunos distingue a concentração dos mesmos entre o diurno e o noturno, os que cursarão posteriormente uma universidade e os que possivelmente irão inserir-se ao mercado de trabalho. Outro problema que se instala é a relação docente/discente, os limites e daquilo que se relaciona com o respeito. Limite e respeito são correlações inseparáveis em sala de aula? Como trabalhar esse enlace? Segundo

Marriel et al (2006, p. 42), autoritarismo e o abuso de poder geram uma “[...] barreira para a relação empática, tão necessária para a proteção e cuidado do aluno dentro do ambiente escolar, além de favorecer a baixa autoestima.”

As diversas atitudes e inquietações que se desdobram em problemas disciplinares podem se tornar desarranjos habituais corriqueiros tanto à relação professor/aluno quanto à produtividade subjetiva em sala de aula. Há também o *Bullying*, hoje temática constante e não menos importante nas discussões que margeiam a educação. Esse tipo de violência destaca-se por “atos repetitivos de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, subjugados pela força dos primeiros.” (MARRIEL et al, 2006, p. 37)

Essas questões elencadas, junto a outras não citadas, estão presentes no *chão de sala de aula*. O docente vive também, junto ao aluno, os resultados das experiências ou vivências também paradoxais, mas não improváveis marcas que podem deixar profundas cicatrizes, notas de um aprendizado inconstante, improdutivo, mediado por uma relação incerta e ríspida enquanto sujeitos envolvidos num mesmo ambiente. Quiçá sejam reminiscências de um contato tão superficial, ambíguo e enigmático, aplicado a uma realidade educacional que ainda procura definir sua direção numa realidade mista, de extensão territorial significativa, em se tratando apenas da rede escolar pública do Estado de São Paulo, levando em conta a amostragem pesquisada. E mais, num país em que a diversidade cultural, de gênero, credos e outros aspectos indiscutivelmente importantes estão presentes no contexto diário escolar, desaguando no interior da sala de aula.

O resultado do que se espera atingir depende circunstancialmente de posicionamentos e convicções docentes que margeiem fatores socioculturais presentes, o que ainda não é o suficiente à prerrogativas que possam amortizar a discussão. Exigirá muito mais do profissional. A ele cabe a reflexão pessoal e não menos incerta dos critérios que o levam a relacionar seu processo didático-pedagógico, referenciais teóricos, a maneira como media o relacionamento junto ao aluno.

A interpretação do externo, do que chega via percepção ou sentidos, depende da construção de ferramentas conceituais, subjetivas. Elas oferecem a possibilidade de leituras menos iatrogênicas, compromissadas na coexistência de um suporte

reflexivo autêntico, linear e capaz de aprimorar às distintas situações relacionais, adversas, num ambiente escolar contemporâneo, brasileiro.

Talvez o ponto crucial seja objetivar reflexões sólidas a uma reforma conceitual, clara e prática do que possa vir a ser um programa curricular que atenda de forma menos ortodoxa e mais flexível as diferentes demandas juvenis.

A esfera da sociabilidade, potencializada por espaços de participação, permite desenvolver posturas, valores e aprendizados, além de fortalecer vínculos no plano das relações humanas e redes sociais que podem ter um impacto positivo na relação dos jovens com a escola. (LEÃO et al, 2011, p. 269)

É importantíssimo que haja o debate público, a busca por uma dimensão igualitária, por uma educação que assegure a racionalização e aquisição do conhecimento e a mediação entre os distintos segmentos sociais, órgãos, instituições e famílias, contribuindo substancialmente à edificação do hemisfério educacional, principalmente em relação ao ensino público.

É fundamental estimular um debate sério sobre a flexibilização do currículo, com ênfases ou graus de dificuldade diferenciados nas áreas de preferência dos estudantes, desde que assegurada a aprendizagem dos conteúdos e competências básicas para todos. Um tema polêmico, mas inadiável, diz respeito ao modelo único de ensino médio. É necessário discutir alternativas organizacionais diversificadas que permitam combinar a formação básica geral para todos com áreas de interesse dos alunos, tanto nos cursos de preparação acadêmica ao ensino superior quanto nas opções de educação profissional. Qualquer que seja o rumo da reforma é fundamental ouvir a sociedade organizada e, sobretudo, os jovens, em geral ausentes desse debate que lhes afeta diretamente. (CASTRO et al, 2013, p. 26)

Analisando os índices apresentados na tabela 1 – 5.5 (ANEXO A), há discentes/participantes que desacreditam ou não correlacionam o Ensino Médio como um processo que elenca oportunidades de construção do pensamento autônomo. Estão na casa dos 8,54%. Os indecisos, que não conseguem discernir sobre a implicação do que se propõe ou deva ser apreendido, implicam em 9,76% da amostra. E discorrem sobre o Ensino Médio: (8 discentes) contributivo na concretização de ideias; (3) possibilita a autoconfiança; (2) elenca o trabalho em grupo como importante ferramenta utilizada à compreensão das temáticas sugeridas na etapa. Outros alegam que Ensino Médio ainda está muito distante da realidade de vida do aluno (2 discentes); escassas oportunidades de foco ou atenção ao pensamento do educando (1); (2) a dificuldade de compreensão das temáticas, dos

conteúdos e princípios que regem a etapa; (4) o Ensino Médio não contribui na construção do conhecimento e nem na concretização da autonomia do indivíduo (tais condições acontecem via vivência ou educação informal); (2) arrependem-se e assumem sua culpa por não terem se empenhado ao cursar etapas anteriores (Ensino Fundamental), comprometendo a aprendizagem dos processos temáticos e conteúdos estabelecidos no Ensino Médio.

Ainda, sob o enfoque da aprendizagem (ANEXO A: tabela 1 – 5.6), da compreensão do que é proposto no nível educacional em questão, 54,88% dos alunos responderam ‘mais ou menos’. Melhor dizendo: há uma margem de dificuldade apontada, mesmo havendo a possibilidade do aprendizado que se propõe em sala e a interiorização do conhecimento. 36,59% dos discentes que participaram da pesquisa expuseram que compreendem o que é exposto em aula. Conseguem relacionar o que aprendem com o que é vivenciado no dia a dia escolar. 7,32% não conseguem abarcar ou arrolar a aprendizagem com o que se vivencia em sala. 1,22% abstiveram-se da resposta. Algumas outras explicações aparecem, sob seguintes aspectos: (6 discentes) apontam a sala de aula como essencial à aprendizagem; relacionam os conteúdos com a vivência pessoal (8); a pendência de alguns assuntos – eles não são trabalhados de forma clara e/ou não há uma conclusão plausível (2); outros (7) sete comentam que há conteúdos desinteressantes, avessos à aplicação cotidiana enquanto (2) dois discorrem que algumas disciplinas conseguem estabelecer a relação entre conteúdo/cotidiano.

### **3.1 - O papo é sério: depende do que ou de quem o sucesso dos temas estudados na escola?**

A tabela 3C (ANEXO A), diz respeito à relevância do conhecimento e a aprendizagem no Ensino Médio, aponta a partir do cálculo do desvio padrão, uma grande maioria tendendo à relevância desses aspectos em consonância as propostas desenvolvidas no âmbito escolar, em prol dos resultados pessoais alcançados. 65,85% dos respondentes acreditam na eficácia, na produtiva atuação institucional, nos critérios e argumentos temáticos sugeridos e trabalhos propostos na etapa recorrente. Ao mesmo tempo, discorrem sobre propostas conceituais e metodologias ainda distantes e latentes do verdadeiro compromisso educacional (Ensino Médio - na visão do aluno), voltado a aprendizagem e aquisição



do conhecimento. 19,51% dos participantes assinalam a pouca relevância da relação apontada à ineficácia dos resultados subjetivos. Outros, em menor proporção (14,64%) encontram-se plenamente satisfeitos com as propostas institucionais decorrentes da relação ensino/aprendizagem. Nº 19: “[...] é na escola que adquirimos conhecimento.” (ANEXO A: tabela 1 – 5.2)

Fica evidente que os discentes participantes da pesquisa percebem a importância e o resultado do que lhes é oferecido no Ensino Médio, atendendo a algumas expectativas pessoais e coletivas. A exposição dos resultados obtidos demonstra sensivelmente a opção pela busca de novos referenciais teóricos, mas que tenham interfaces com a vida cotidiana.

Os jovens buscam compreender os conteúdos veiculados em sala, num compromisso mediado, envolvido numa troca relacional entre aluno/professor. A verdadeira busca é a que se segue no compromisso identitário, rumo à percepção do que é proposto no eixo curricular. A adequação, a flexibilidade dos conteúdos deve ser prerrogativa indispensável à aprendizagem.

O cuidado com a adequação e a construção de um eixo curricular é sempre algo que deve transcorrer pelo e no compromisso educacional. Observar e correlacionar à cultura local, autêntica por ser integralizada a vida cotidiana, rotineira, é uma situação preponderante e prudente às diferentes agendas, gestões e fomentadores do currículo. A base lógica/cultural ou como ela acontece e se sedimenta nas distintas realidades, deve repercutir diretamente na busca pelo equilíbrio entre conteúdo e sociedade, escola e sujeito, na possibilidade de diminuir o distanciamento dos conceitos, temáticas e outros aspectos socioculturais capazes de corroborar na resignificação curricular.

Gimeno Sacristán (2000, p.31) afirma que a dificuldade de adequação dos programas curriculares pode ser um dos fatores que contribuem significativamente ao fracasso escolar. Continua discorrendo sobre a “superficialidade e memorialismo, sem poder se deter para realizar atividades mais sugestivas [...]” e ainda esboçando que o currículo tem como atributo determinar o que é qualitativo em relação à aprendizagem, distanciar a possibilidade de implantar metodologias rotativas ou diferenciadas, a fim de evitar “[...] uma aceção mais superficial deste.” O currículo influencia muitas vezes a “relação pedagógica” docente/discente.

O professor e os alunos estabelecem tal relação como uma consequência e não como primeiro objetivo, mesmo que depois um

discurso humanista e educativo dê importância a essa dimensão, inclusive como mediadora dos processos e resultados da aprendizagem escolar. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 31)

A atuação do educador é circunstancial e decorre da ação conferida nos moldes curriculares. Ainda em Gimeno Sacristán (2000, p.32), no que se refere à função docente, “[...] está de alguma forma prefigurado pela margem de atuação que a política lhe deixa e o campo no qual se regula administrativamente o currículo, segundo os esquemas dominantes na mesma.” Decisivamente, o currículo é crucial à atuação docente, à *práxis*, na adequação e coexistência de projetos escolares, no revigorar da instituição educacional, na formação continuada na docência, essencial a sistematização do conhecimento e adequação aos rumos da sociedade contemporânea. Transformar tais considerações em propostas adequadas à aprendizagem, a relação escola/sujeito, definitivamente atua no caminho das políticas públicas, em agendas educacionais que possam assumir de forma responsável, a “[...] capacidade e divisão de competências e responsabilidades nas decisões sobre os conteúdos: pais, alunos, professores, etc.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 193)

Desta forma, faz-se essencial conceber a escola como um espaço de integração, de construção e idealização de conceitos, de ferramentas didático-pedagógicas, objetivando atender a clientela estudantil, no caso o Ensino Médio, considerando a longevidade dos conteúdos a serem trabalhados.

O trabalho coletivo escolar, desde os agentes de limpeza ao corpo gestor, deve considerar as diferentes variáveis que se descortinam em cada um dos momentos que envolvem cada segmento profissional, cada área ou ocupação presente na instituição. Do alinhamento dos profissionais envolvidos no quadro da escola, reafirma-se a conduta linear e contributiva, possibilitando a edificação de um eixo curricular muito mais condizente e, trabalhando não só na perspectiva interdisciplinar, mas no envolvimento geral dos sujeitos.

### **3.2 – Uma escola democrática começa por onde?**

Na tabela 1 – categoria 4 / Da relação com o ambiente escolar (ANEXO A) – os estudantes trazem à tona a relação que vivenciam na instituição, as considerações tanto positivas quanto negativas do envolvimento diário com os

diferentes segmentos profissionais (gestão, docência, inspetores, etc.) presentes no contexto estudado. Os índices levantados a partir da coleta de dados, através do questionário, possibilitaram o cálculo do desvio padrão (ANEXO A: tabela 3B). O contato entre alunos e profissionais envolvidos no cerne educativo da instituição pôde ser observado: 74,39% dos respondentes apontam a relação com o ambiente escolar, de forma geral, como proveitosa, significativa, positiva. Todavia, há implicações ou pontos a serem repensados num patamar coletivo, num envolvimento consciente entre escola, sociedade e alunos. 13,41% dos discentes participantes acreditam que não há compromisso eletivo nessa relação, muitas vezes conflituosa, impositiva e imparcial. Descrevem um envolvimento considerável com o espaço, mas assinalam a dificuldade de estabelecer vínculos diários com vários profissionais e gestão.

Na tabela 1 - 4.3 (ANEXO A), 31,71% dos alunos elencam como boa a relação com a direção. 24,39% acham regular. 19,51% entendem como ruim enquanto 12,2% dos discentes não se posicionaram. O mesmo índice, conexo ao anterior, diz respeito aos discentes que apontam a relação como ótima (12,2%). Como aspectos negativos consideram: a ausência da direção (21 discentes), o distanciamento entre direção/aluno (8) e (5) cinco outros mencionam ter dificuldades no relacionamento. Outros motes são também descritos, como por exemplo, gastos em áreas que não fazem correlação com o processo ensino-aprendizagem (4), gestão tradicional: não há diálogo (3).

Os alunos trazem a partir dos comentários a visão de um dos sujeitos participantes da realidade institucional escolar. Sendo esse sujeito o foco principal do que se faz e/ou mensura-se, pelo menos em um senso global, como eixo principal das metodologias, planos e afins, ouvi-los torna-se incansavelmente um discurso pertinente, permanente e necessário. Pensar em mudanças ou melhorias no e do ensino, sem que haja a participação dos discentes nas diversas discussões que por si só são recorrentes, é marchar ao contrário do curso de um fato real, pontual e distinto no universo educacional.

Sendo assim, a relação entre direção/aluno, por sua vez, discorre no sentido a que se instala a possibilidade de revisitar a história educacional, no Brasil. Mesmo assim, é pertinente inovar o contexto tecnológico, a base curricular, atender a sociedade rumo a ações e/ou políticas públicas que incidam no caminho da melhoria da educação.

Ao mesmo tempo, não seria improdutivo deixar de contemplar agendas que possam cooperar decisivamente a uma efetiva contribuição na formação e escolha de gestores conscientes, participativos, compreendendo a justaposição entre contemporaneidade, homem e cidadania?

A gestão pensada por Heloisa Luck (2000, p. 13) expõe o modelo de direção escolar que, não muito distante da realidade hoje vivenciada, respondia pelas instituições de ensino que em o responsável respondia enquanto tutor, pelo controle e repasse de informações, por decidir o destino, as ações, a supervisão do que se propunha como eixo conceitual do aparelho mantenedor. O bom diretor era aquele que alcançava tais objetivos, garantindo a condição hierárquica estabelecida. Devido a uma clientela mais homogênea, numa perspectiva escolar impressa para poucos, aqueles que não se adequassem a tal princípio, estavam decisivamente fora do jogo, excluídos do convívio, do prisma educacional. Não era incomum a expulsão como prerrogativa à resolução de problemas evidenciados no contexto escolar, “prática aceita como natural”. Aceitar as regras e condições impostas deveria emergir sob qualquer outra consideração externa, ou seja, o sujeito inserido no sistema educacional deveria “[...] estar disposto a aceitar os modelos de organização estabelecidos e a agir de acordo com eles. Portanto, tensões, contradições e conflitos eram eliminados ou abafados.” Tais situações evidentemente corroboravam circunstancialmente para o aumento do número de evadidos em terras brasileiras, motivando o “esforço no sentido de manter a homogeneidade da clientela escolar.”

Essa situação está associada ao entendimento limitado de que a escola é responsabilidade do governo, visto este como uma entidade superior e externa à sociedade, uma supra-entidade, ao mesmo tempo autoritária e paternalista. A leitura, ao pé da letra da determinação constitucional de que educação é *dever* do Estado, é comumente associada a este entendimento. Segundo ela, portanto, educação é apenas *direito* da sociedade. (LUCK, 2000, p. 13)

Ainda segundo Luck (2000, p.13) concepções e normas à educação do tipo, “certo-errado, completo-incompleto, perfeito-imperfeito” eram recorrentes, sob a tutela do

[...] método de administração científica, orientado pelos princípios da racionalidade limitada, da linearidade, da influência estabelecida de fora para dentro, do emprego mecanicista de pessoas e recursos para realizar os objetivos organizacionais, da fragmentação e redução dos processos educacionais a tarefas exercidas sem vida e

sem espírito. Nem mesmo, muitas vezes, o pedagógico, como é o caso de corrigir provas, dar nota, dentre outros.

Luck (2000) ainda explicita a relação entre o fazer quantitativo em primeiro plano, em que a grandeza qualitativa é sobrepujada, abafada, deixada de lado, sob a visão de controle e comando do diretor, distanciada da instituição escolar.

É a hierarquia dos valores intelectuais que dá aos manipuladores prestigiosos de palavras e ideias superioridade sobre os humildes servidores das técnicas. É, enfim, a lógica de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social. (BOURDIEU, 2003, p. 56)

Ainda, Paro (1999) observa que a gestão perpassa pela condição do controle gerencial, em que as questões qualitativas são inquietudes muitas vezes secundárias. A vertente principal gira em torno da perspectiva de um comando, de uma supervisão que administrativamente delibera ou aplica mandos e/ou desmandos a partir de um gerenciamento interpessoal. Atingindo os profissionais da educação na instituição, tal condição não se restringe somente a estes sujeitos, atinge de forma importante os discentes pela influência dos docentes e outros agentes institucionais e das práticas que são direcionadas no próprio universo escolar. Há situações em que o docente se mostra contrário as concepções preestabelecidas. Mas o que é fato é o ambiente sugestivo e favorável a expansão de conceitos e conteúdos curriculares distanciados de uma verdadeira crítica social e de mundo.

Diz respeito ao aprender, o acumular conteúdos disciplinares condicionados, conservadores, contemplando de forma geral a inserção mercadológica, num quadro *sociocultural* ('grifo nosso') que se sustente sob a ótica individual, no embate pela ação e motivação lucrativa. A problemática engessada seria o paradoxo entre o que se espera dos discentes em relação ao que seria a avaliação dos processos educacionais num todo, através da aplicação exames geradores de índices de medida (que se vivencia como eixo curricular).

O outro ponto é o papel contemporâneo de uma escola que promova e integre os processos colaborativos em prol da formação do indivíduo como cidadão, como ser coletivo. Uma escola que ofereça a condição libertária, democrática, atendendo a expectativas concernentes à realidade histórica dos que se inserem no processo educacional.

Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Não somente ela exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sócias só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como “primárias” (com o duplo sentido de primitivas e vulgares) e paradoxalmente, como “escolares”, as ações pedagógicas voltadas para tais fins. (BORDIEU, 2003, p. 53)

No caminho da mediação educacional, Paro (1999) discorre avidamente sobre a relação democrática, estabelecida sob a ótica da história, devendo ser repassada às novas proles. A educação é a válvula propulsora, o caminho rumo ao desenvolvimento de uma sociedade comprometida com a diminuição das desigualdades em geral, engajada na proposta de liberdade e democracia, trabalho e sujeito.

A grade curricular necessita ser pensada nesse sentido, promovendo a reflexão e integração de conceitos além da *práxis*, estabelecendo a analogia entre a contemporaneidade e os aspectos sociais necessários a efetivação do indivíduo como ser pensante, socialmente engajado, motivado enquanto ser coletivo permeando avanços à conquista de um país mais igualitário, equitativo, participativo nas agendas educacionais, políticas, econômicas, etc. Um povo consciente, uma sociedade comprometida com a realidade do país. Ainda segundo Paro (1999), seria prudente organizar o trabalho escolar, disseminar o comando e a (pseudo) concepção de posse, possibilitando o envolvimento entre pessoas. Trabalhar num caminho cooperativo por uma educação democrática, no desenvolvimento pleno do indivíduo.

Autenticidade, envolvimento e motivação rumo a participação e construção de agendas de políticas públicas que possam equacionar e propor, estimular processos, transformações concernentes às diversas equações socioculturais, num país como o Brasil, devem se tornar hábito nos mais diversos campos de ação governamental, órgãos e afins. Estabelecer conteúdos que ofereçam leituras menos distantes da realidade ou de mundo, a consciência ou as ferramentas conceituais que possam criar uma reflexão crítica, levando o sujeito a uma percepção menos desigual de mundo, motivado pela condição participativa, devendo ser prerrogativa de *uma práxis* educativa que ofereça resultados proveitosos ao contexto discorrido.

### 3.3 – Conhecimento e Ensino Médio: vivendo e aprendendo?

A tabela 1 – 5.1 (ANEXO A): Você tem a liberdade para pensar, refletir, conviver em grupo, trocar ideias, ouvir as pessoas na escola? – aponta escolhas dos respondentes convergindo sob os seguintes resultados: 59,76% dos discentes acreditam que existem situações institucionais consideradas usuais e proveitosas. No entanto, há situações escolares que não são primárias e/ou articuladas nas propostas temáticas, aplicadas no contexto escolar. 30,49% têm plena convicção dos aspectos apontados na questão.

De certa forma, pensando objetivamente na possibilidade de argumentação, participação, reflexão e convívio escolar, os discentes acreditam num Ensino Médio participativo, concernente, coletivo, experienciado a partir da troca, do envolvimento entre pessoas. No entanto, quase que duas vezes o valor dos que acreditam piamente nesse processo, também apontam a dificuldade e ou distanciamento de tal natureza, nas temáticas propostas na instituição que se inserem (49 de um total de 82 alunos). Ou seja, há conteúdos em que não há liberdade, a autonomia do pensamento, num processo que envolva o trabalho em conjunto, nas atividades educacionais propostas.

Nota-se, evidentemente, que um sistema de ensino como este só se pode funcionar perfeitamente enquanto se limite a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem às exigências que se lhe impõem, objetivamente, ou seja, enquanto se dirija a indivíduos dotados de capital cultural (e da aptidão para fazer frutificar esse capital) que ele pressupõe e consagra, sem exigí-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente. (BOURDIEU, 2003, p. 57)

Os aspectos que motivam os estudantes participantes da pesquisa a constatarem um viés contrário a efetivação usual do pensamento, da coexistência, da coletividade, estão ligados as vivências experienciadas. Evidenciados pela formação cultural pessoal, explicitam em grande maioria, posturas críticas de metodologias que ainda se encontram sob uma dimensão tradicional. A herança cultural acumulada, reflete significativamente na condição de experimentação dos caminhos curriculares, no contexto escolar.

As metodologias a serem propostas, que atendam a expectativas educacionais contemporâneas, dependem da reavaliação das posturas gerenciais ou da condição mínima de tratamento *do como, do que e de que* forma conduzir à

*práxis* no acesso da informação, mediada. Envolver a construção de metodologias que consagrem a objetividade, a troca coletiva, o fazer reflexivo, conduz a estratégias e ou “programas de reforma, bem como nas reivindicações dos educadores e educandos, a especificidade do sistema escolar tradicional e de seu funcionamento.” (BOURDIEU, 2003, p. 58)

Os discentes questionam assim, a volatilidade de processos escolares tradicionais, de se apreender e acumular conhecimento: aulas unidirecionais, em que a interface da informação está voltada apenas ao prisma docente. Não há envolvimento ou a possibilidade de mediação consciente, em que a homogeneidade das propostas conceituais, dos resultados e outros paradigmas estejam ligados a programas curriculares capazes de aglutinar as distintas realidades educacionais, a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos, no *chão de sala de aula*.

Adequar-se a essa nova realidade exige coragem, objetivos concretos, políticas educacionais que concretizem modos de como fazer, o direito de pertencimento e reavaliação dos princípios que regem tais aspectos. Realidade em que o aluno é protagonista primário, essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda na tabela 1 – 5.1 (ANEXO A), os respondentes (7,32%) apontam nunca vivenciarem a liberdade para pensar, refletir, conviver em grupo, trocar ideias, ouvir as pessoas, na escola. Outros sinalizam não saber e os que se abstiveram da resposta, somam um total de 2,44%. Algumas opiniões foram direcionadas pelos discentes em menor escala: o professor aceitar a intervenção do aluno na aula (1), a importância da intervenção discente - troca de ideias, opiniões em sala (7), a proposta de aula do professor pode ou não corroborar nesse sentido (2) e situações/propostas que possibilitem o debate em sala (6).

Na tabela 1 – 5.2 (ANEXO A): A qualidade da educação no Ensino Médio contribui na construção do conhecimento? (ANEXO A) – a questão discrimina as seguintes respostas: 36,59% dos respondentes apontaram o Ensino Médio como muito relevante, promovendo conhecimento qualitativo. Já a maioria (56,1%) acredita que a etapa é importante, mas há situações e ações ainda por se concretizarem. Em número menor, há os que acham pouco relevante as contribuições do Ensino Médio à construção do conhecimento (7,32%).

Nos comentários, os discentes elencam alguns pontos importantes, positivos em relação à apreensão de conceitos, a absorção de conhecimento, no Ensino Médio: (10) dez discentes acreditam que o Ensino Médio oferece conhecimento



essencial à construção de um futuro promissor; (5) alguns motes temáticos são essenciais e há propostas no trabalho escolar que contribuem à formação do aluno (3); (7) discorrem sobre a capacidade pessoal em construir o próprio caminho rumo ao conhecimento. Outros ponderam sobre aspectos contraproducentes à edificação do conhecimento: (9) apontam a baixa qualidade do que é oferecido em geral no âmbito educacional; (5) assuntos desvinculados do interesse discente; (2) o Ensino Médio deveria preparar para o vestibular; (3) a dificuldade em racionalizar e apreender os conteúdos propostos; a contribuição docente é essencial à aquisição do conhecimento ou a sua falta afasta o discente dos motes conceituais (1); atenção e cuidados em relação à infraestrutura escolar (1); falta investimento à concretização do compromisso educacional (1).

Bourdieu (2003, p.41) coloca que o contexto familiar imprime “[...] certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados”, corroborando à significação das “atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.”

A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pela taxa de êxito. (BOURDIEU, 2003, p. 41)

À luz das colocações descritas acima, alguns aspectos prováveis levantados pelos discentes como a abstenção e a dificuldade em se colocar frente à questão (construção do conhecimento / tabela 1 – 5.2 ANEXO A), talvez aponte para a relação cultural ou o capital que se forma via legado familiar, valores subjetivos e circunstanciais em decorrência dessa vivência.

A leitura de mundo preconcebida via família e por outras agências formadoras, além dos processos pessoais, diferem e individualizam as inúmeras experiências escolares. Por vezes, compreender o material ou a relação entre as coisas, objetos e outros elementos externos, bens culturais, são determinados pela condição individual previamente concebida. A escola, por sua vez, reporta à classe reprodutora de heranças culturais tradicionais, herança culturalmente monopolista, condicionada a grupos sociais privilegiados. “[...] os indivíduos que têm um nível de instrução mais elevado têm maiores chances de ter crescido num meio culto.” (BOURDIEU, 2003, p. 60)

A instituição escolar por sua vez, olhando atentamente às expectativas, métodos, aspectos curriculares e profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pode tornar-se ativamente um espaço mediador, desde que se faça compreensível a condição histórica do público envolto neste ambiente. O favorecimento e promoção de conteúdos voltados à formação de um indivíduo autêntico, crítico e menos volátil as coisas do mundo, depende de algo a mais, de um trabalho concernente e dialógico entre escola e sociedade. Ações pontuais, coletivas, no caminho pela eficácia dos processos que dignifiquem em maior escala a diminuição da insígnia cultural, metodológica, inflexível e monopolizadora, enfrentada nas diversas esferas educacionais.

A educação deve ser um processo reflexivo e autêntico em que os mitos socioculturais que ainda assolam tal realidade possam dar lugar a bases conceituais concretas, que priorizem a relação entre aluno/escola, num âmbito participativo e equânime, favorável a construção do conhecimento à todos. A partir do heterogêneo, busca-se a homogeneidade cultural, de bens materiais e imateriais, na concretização de políticas públicas e agendas dirigidas à constituição de propostas e ações educacionais, tanto em micro como à macro estrutura.

O objetivo maior está no propor, avaliar (ou reavaliar), e implementar projetos que consolidem a eficácia dos processos educativos, seguindo na direção de respostas consolidadas veementemente às carências institucionais e curriculares, na formação profissional e reciclagem docente, no preparo consciente dos gestores. O intuito genuíno acolhe a participação e promoção da coletividade nos processos decisórios, rumo a uma educação pautada na igualdade de direitos.

Na tabela 1 – 5.3 (ANEXO A), a capacidade racional e a compreensão das escolhas feitas e atribuídas subjetivamente, em concordância com o que é trabalhado no Ensino Médio, apontam as seguintes respostas: 62,95% dos respondentes acreditam que o Ensino Médio facilita e promove a construção de ferramentas conceituais em prol da racionalidade e a adequação do pensamento subjetivo, capazes de orientar a reflexão das escolhas pessoais. 36,59% dos discentes acreditam que há um trabalho nesse sentido, mas há situações cotidianas, etc., que corroboram negativamente, à reflexão subjetiva – N° 29: “Nem sempre, às vezes é muito complicado pensar nisso com a cabeça ocupada em estudar e trabalhar” (ANEXO A: tabela 1 - 5.3). Apenas (1) um aluno/participante afirma não conseguir equacionar o pensamento em relação ao que escolhe, em seu cotidiano.

Comentando a questão (ANEXO A: tabela 1 – 5.3), alguns discentes trouxeram colocações pertinentes e positivas na direção da autonomia do pensamento: (7) sete discentes relatam que o processo reflexivo é essencial à busca por um futuro promissor; outros (5) cinco apontam que a família colabora significativamente nesse sentido enquanto (2) dois assinalam a importância dos amigos auxiliando nas escolhas pessoais. Outras contribuições aparecem tendo apenas (1) um respondente alinhado a cada colocação: a capacidade de reflexão é inerente ao ser humano, cada um com seu processo de raciocínio; a escola como propulsora do pensamento reflexivo em prol das escolhas pessoais; dificuldade no planejamento e nas decisões referentes ao futuro; o auxílio e ajuda dos professores é essencial a edificação do processo reflexivo.

Na tabela 1 – 5.4 (ANEXO A), os respondentes trouxeram que conseguem se envolver e contribuir de forma reflexiva nas atividades propostas em sala de aula, porém, em algumas delas, sentem que existem problemáticas que dificultam tal relação (57,32%). Há os que distinguem capacidade e competência na realização das atividades em sala (39,02%). 2,44% apontam que nunca conseguem pensar e ajudar nos trabalhos em grupo. Apenas (1) um não se posicionou frente à questão. Os respondentes trouxeram as seguintes considerações: opinar junto ao grupo é essencial (9 discentes); (4) pesquisas em grupo é uma importante ferramenta de aquisição de conhecimento e troca de ideias; (3) os alunos envolvem-se nas atividades e há reciprocidade e colaboração entre eles. Outros participantes comentaram que os próprios alunos interferem ou inibem a opinião do outro (4); há os que participam somente quando o assunto é pertinente e relacionado ao seu interesse (4). Há os que discorrem sobre a dificuldade em participar de trabalhos coletivos (2) enquanto outros relatam não haver propostas de trabalho em grupo, frequentemente (3). Apenas (1) um discente admite não se interessar por trabalhos coletivos em sala.

Na questão 5.6 – tabela 1 (ANEXO A), 54,88% dos participantes da pesquisa constaram que percebem e absorvem relativamente os conteúdos ministrados (em sala de aula – relação ensino/aprendizado); 36,59% assinalam que percebem veementemente a analogia sublinhada enquanto 7,32% dos alunos não entendem o contexto. (1) um respondente se absteve da resposta. As observações trazidas pelos participantes mostraram que os conteúdos ministrados fazem interface com o cotidiano (8 alunos); a sala de aula contribui sistematicamente na relação

ensino/aprendizagem (6). (7) sete discentes acreditam que os temas propostos em sala não são importantes e, ao mesmo tempo, desmotivam-se; outro ponto negativo em relação aos temas apresentados em sala é que por vezes, os mesmos ficam sem a devida orientação ou explicação, por parte do docente (2). Aparecem também, tendo apenas (2) dois discentes alinhados a cada comentário: certos professores conseguem ministrar com eficácia os conteúdos propostos e mesmo assim, alguns ficam mais claros que outros.

A escola possui biblioteca (ANEXO A: tabela 1 – 5.10). Na questão 5.11 – tabela 1 (Anexo A) – 57,31% dos discentes/partícipes não frequentam o espaço e alguns destes comentaram que o motivo desse afastamento ou desmotivação sustenta-se sob o seguinte foco: a biblioteca não abre no período noturno (11 alunos); não utiliza a biblioteca porque possui acervo pessoal (5); não há tempo disponível no seu dia (3); utiliza apenas quando é necessário (3); não há interesse pelo acervo da biblioteca (2); não frequenta porque há uma taxa para confecção de uma ‘carteirinha’, essencial para o acesso e a retirada de material da biblioteca (1); a escola nunca incentivou o uso da biblioteca (10); o espaço é restrito aos docentes (1). 42,38% dos respondentes frequentam a biblioteca. Comentam que: se interessam, gostam de ler (5); a leitura é a melhor forma de adquirir conhecimento (3); o acervo é bom (1).

Em maior número, a opção por não frequentar a biblioteca aparece junto aos comentários de alguns participantes, sustentando opiniões pertinentes a escolha. Ao mesmo tempo, algumas afirmações podem ser questionadas, considerando alguns critérios: a atuação da biblioteca como espaço restrito aos professores é um dos pontos negativos trazidos por apenas (1) um discente. Contudo, pode ser rebatido, levando em conta o número de respondentes que com frequência procuram e fazem uso do espaço.

Outros mostram o desinteresse pelo ambiente escolar em questão, mas quiçá a grande discussão esteja agregada a valoração do sujeito em relação à importância da leitura em sua vida. Qual seria a conexão deste aluno inserido no contexto escolar estudado, a motivação que antecede a sua ida a biblioteca, a competência leitora? Quais os caminhos necessários, eficazes à transformação ou melhora da condição de envolvimento do indivíduo com o espaço escolar e a sua integração consciente junto aos bens culturais, imateriais? O papel da biblioteca enquanto segmento público, tem como objetivo “oferecer serviços com base na disseminação

da informação, cultura e do conhecimento e o que diz a ciência da informação ao estudar a relação entre a informação e o conhecimento, ou a informação geradora de conhecimento.” (BERNARDINO et al, 2011, p. 32)

A biblioteca da escola, até 2013, atendia os discentes no período da manhã e tarde, permanecendo fechada durante o período noturno. Geralmente a biblioteca ficava sob a responsabilidade de um professor readaptado. O período noturno não tinha acesso ao espaço escolar, no horário em questão. O Livro de Tombo (2013), de registro dos volumes existentes na biblioteca da escola, apontam para 18.759 peças.

Os alunos também foram questionados em relação à leitura e escrita (ANEXO A: tabela 1 – 5.7): 48,78% totalizam o grupo de educandos que confiam piamente na atitude e no compromisso da escola, nas propostas e objetivos voltados às competências leitora e escritora; 42,68% dos sujeitos relativizam a questão, crendo na existência de propostas incentivadoras assim como outras que não estimulam a leitura e escrita. 8,54% constata não haver proximidade e vivência com as competências em questão. Os comentários seguem positivamente apontando: algumas disciplinas (docentes) estimulam a leitura (14 discentes); o professor como incentivador da leitura (11); outros (4) quatro já descrevem que o ambiente escolar estimula o aluno a ler e escrever. Alguns pontos contrários a questão aparecem: (2) o hábito da leitura independe do estímulo escolar; a escola não incentiva a leitura (2); (1) há maior estímulo à escrita.

Desmembrando a questão anterior, seguindo à questão 5.8 – tabela 1 (ANEXO A) – os discentes foram interrogados especificamente sobre a leitura no âmbito escolar e o respectivo envolvimento pessoal. 45,12% dos participantes assinalam o contexto escolar como promotor dos aspectos conceituais e práticos necessários à leitura enquanto 48,78% relativizam, colocando que tal processo acontece em algumas situações institucionais. Em número menor, 6,1% sublinham que a escola não colabora na construção da competência leitora.

Em relação à competência escritora estimulada no âmbito escolar (ANEXO A: tabela 1 – 5.9), 56,1% dos discentes apontaram que sempre há incentivo e estímulo. 37,8% acreditam que tal condição é oferecida em algumas situações. 4,88% afirmam nunca terem vivenciado situações que estimulassem o aluno na construção de ferramentas conceituais e práticas direcionadas à leitura. Apenas (1) um participante se absteve da resposta.

As três últimas questões (ANEXO A: tabela 1 - 5.7, 5.8, 5.9), estão vinculadas numa mesma perspectiva, num mesmo eixo de pensamento. Leitura e escrita são eixos, são princípios, categorias apontadas nos princípios orientadores para a prática educativa do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. As competências leitora e escritora promovem a expressão, a possibilidade de diálogo, a representação subjetiva do campo das ideias, a partir da sistematização simbólica trazida pela aprendizagem.

O desvio padrão mostrou que 59,76% da amostra acreditam na relevância dos conteúdos propostos no eixo curricular, seguido por 19,51% abalizando como pouco relevante. 20,73% distinguem-na como muito relevante (ANEXO A: tabela 3A). Desenvolver tais competências oferta ao sujeito a capacidade de ser, de arquitetar novos paradigmas pessoais, de poder transformar sua história, motivado pela compreensão dos símbolos, signos e conceitos específicos numa interface entre sujeito e comunicação, intra e interpessoal. Expandir as relações de convívio, a coletividade, *o ser e o estar*, presentes no agora, na contemporaneidade, num processo dialógico em que o indivíduo seja capaz de se reciclar, sendo original, a transformação (leia-se: *melhora*) de si mesmo e a sua relação com o mundo.

O incentivo à leitura e escrita é proposto na instituição pesquisada e apontado por cerca de 50% dos discentes como significativo à construção do pensamento, a aquisição dos elementos conceituais necessários à percepção de mundo, à reflexão, levando em conta a média da amostragem e os comentários das três questões (ANEXO A: tabela 1 - 5.7, 5.8, 5.9). Já 43,08% (média entre os respondentes) estão cientes das propostas escolares em relação ao tema, mas ressaltam que há assuntos ainda distantes deste compromisso, essencial a condição de pertencimento do indivíduo. Não só em relação ao contexto social, mas no empenho em se tornar responsável por suas ideias, sendo capaz de comunicar e expressar-se individual e coletivamente, nas mais diversas linguagens, utilizando para tanto o domínio técnico dos conceitos e normas advindas das competências leitora e escritora. O trabalho da instituição pesquisada é inerente e proposto no ambiente escolar, atuando na fomentação, no estímulo e articulação das competências supracitadas, levando o discente a contribuições pessoais num compromisso de integração, participação, a partir do processo de ensino-aprendizagem.

É certo que as questões levantam a importância da educação, o aluno envolvido claramente na participação consciente no e do processo escolar em sua

vida. Traz consigo a oportunidade de engajar-se cotidianamente à ação curricular, transformando-a, estabelecendo uma resignificação dos conteúdos internos, por vezes latente ou osmótico, elaborando uma dimensão mais crítica do seu cotidiano. Há certa convicção em relação a importância dos conceitos e práticas vivenciadas no Ensino Médio, no crescimento pessoal – Nº 12: “Às vezes sempre acho que deixei algo para trás que pode me fazer falta à frente” (Anexo A: tabela 1 – 5.6).

Não mais inconstante e menos duvidoso se tornam as coisas quando colocadas num rol sistemático de experiências conceituais e práticas em que o sujeito, de alguma maneira consiga se perceber enquanto pessoa, num processo coletivo, de pertencimento. Não cabe julgar simplesmente o fato de estar ou não preparado para tal vivência. O fato é que todo e qualquer sujeito está em direito tutelado pela oportunidade constitucional de construir seus materiais conceituais internos, na qualidade de cidadão.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II-liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (BRASIL, 2013, p. 34)

Construir argumentos internos que consigam oferecer condições primárias de reflexão frente à vida, é consequência de um trabalho árduo e recíproco entre sujeito, família, sociedade, etc. A escola deve comportar o espaço e as ferramentas conceituais a experimentação, a reflexão, possibilitando a expansão do material conceitual interno. Ela não pode e nem deveria ser um espaço detentor de ranços metodológicos e práticos voltados a uma única leitura de mundo, compreendida sob o enfoque do que chega a partir de constatações hegemônicas, retóricas, unilaterais e circunstancialmente favorecidas a uns poucos privilegiados.

Acresce-se a necessidade de docentes com formação adequada ao desenvolvimento do trabalho com jovens, de novas tecnologias educacionais no contexto escolar e de rever as relações professor/aluno e jovem/adulto no contexto escolar, entre outros desafios (Krawczyk, 2009). Acrescentamos ainda a necessidade de desvendar o papel e o sentido atribuídos pelos jovens à escola, o que aponta para a discussão necessária sobre as possíveis relações que os jovens estabelecem entre os seus projetos de vida e a experiência escolar. (LEÃO et al, 2011, p. 256)

A verdadeira reflexão de mundo está mais próxima das particularidades que são trazidas à tona num processo coletivo, participativo e de pertença, do que no

sigilo imediatista e individual dos critérios e diretrizes oligárquicos, determinados num discurso ortodoxo e gerencial, afastados do compromisso democrático.

Torna-se então prerrogativa a participação nas agendas que formulam, implementam e avaliam as políticas educacionais, enquanto sujeito/aprendente (educando), não menos incomum que qualquer um, inserido no processo educacional, independente de sua classe social. Deve ser privilégio indissociável a condição de pertencimento a essa ou aquela dimensão política, à construção societária.

A esfera da sociabilidade, potencializada por espaços de participação, permite desenvolver posturas, valores e aprendizados, além de fortalecer vínculos no plano das relações humanas e redes sociais que podem ter um impacto positivo na relação dos jovens com a escola. (LEÃO et al, 2011, p. 269)

Numa sociedade em que o indivíduo seja levado à percepção de mundo, reflexivo e consciente das suas escolhas intra e interpessoais, existem argumentos ou posturas externas, discursos e/ou propostas de políticas educacionais, no caso, que possam descartar a sua participação integral? O descompromisso que não se farta nunca, está no campo das ideias e imposições advindas muitas vezes de gabinetes afastados do *chão de sala de aula*, da 'lida educativa', do suor presente naqueles que aplicam o mote conceitual, político enquanto ação de governo (público), discurso este eleito como o mais sensato, mas não menos distante da realidade e anseios sociais.

É através dessas dimensões, entre outras, que os jovens vão se construindo como tais, com uma identidade marcada pela diversidade nas suas condições sociais, culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc.), de gênero e até mesmo geográficas, entre outros aspectos. (LEÃO et al, 2011, p. 256)

Atuar na dimensão subjetiva das escolhas exige do indivíduo coragem. Exige condições e suportes educacionais que lhe permitam a fecundidade de ideias, assim como a reavaliação das mesmas, através de lentes conceituais que o aproximem das coisas, do cotidiano, da sua relação com o outro, com o mundo. São relações indissociáveis de vida, de sociedade, em que ao sujeito cabe a noção inequívoca de que o homem não está dissociado do fenômeno reflexivo. Ele é e se torna um ser social a partir do ato ou efeito do pensamento em si experienciado, voltado ao resultado prático, vivencial.



Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDR, 2013, p. 223)

Dessa forma, a escola numa via de mão dupla, tem a máxima responsabilidade de zelar pela pessoa, promovendo subsídios metodológicos que propiciem ao educando a criticidade, o protagonismo social, ainda distantes de um ideal nacional considerável.

### **3.4 – Vivo com o Ensino Médio ou ele vive para mim?**

O Ensino Médio como etapa importante à vida do educando, segundo a tabela 1 – 6.1 (ANEXO A), distingue que a grande maioria confia com veemência nesse aspecto (64,63% dos respondentes). 30,49% o acham importante, mas há outros processos e etapas a se considerar. Em escala menor, 4,88% dos discentes acham que não há grandes avanços e nem importância substancial no Ensino Médio, em conjunção as suas prerrogativas de vida.

Fica evidente que os educandos/participantes potencializam a etapa como essencial à formação do indivíduo, possibilitando o desenvolvimento de potencialidades e condições intrapessoais de percepção do mundo, coletividade e cidadania - Nº 33: “Ajuda no amadurecimento” (ANEXO A: tabela 1 – 6.2). E é manifesto que outras ações/vivências são fundamentais e auxiliam o discente, dimensionando a ampliação do material conceitual interno, oferecendo lentes conceituais que auxiliem na sistematização da relação homem/mundo - Nº 39: “Pois ele é somente o ponto de partida para esse preparo” (ANEXO A: tabela 1 – 6.2).

A pergunta subsequente segue num desdobramento da anterior (ANEXO A: tabela 1 – 6.2), buscando traçar um perfil mais próximo do pensamento do discente em relação à percepção do como ele enxerga o Ensino Médio influenciando e possibilitando a construção de conceitos que sejam úteis a sua condição de existência. 53,66% dos participantes da pesquisa relativizam a questão, crendo que: dependerá da profissão que se pretende exercer (3 discentes); o Ensino Médio possibilita apreender conhecimentos gerais (15); o preparo para o vestibular (7); a postura do aluno, o esforço é essencial para que o Ensino Médio seja importante (6);

a etapa supre o superficial, uma noção do que se vive (4); algumas disciplinas corroboram (3); a etapa prepara para o trabalho (2); prepara para concursos públicos (1); proporciona a convivência com diversos tipos de pessoas (1); as sugestões dos professores é significativa (1); auxilia nas experiências fora da escola (1). De certa forma, as explicações trazem reflexões que podem sugerir dentre outros aspectos, como o aluno percebe o Ensino Médio, como ele relaciona as diversas vivências escolares à sua vida. Um ponto chave é a maneira como a etapa é vista por eles, o que realmente espera de tudo que é vivido institucionalmente.

Levando em conta os pontos elencados acima, há uma série de classificações que são significativas e merecem reflexão. Um aspecto trazido é o Ensino Médio ofertando conhecimentos gerais. A colocação sustenta a noção de que o aluno, bem ou mal, consegue interagir com o material conceitual e prático, com o currículo empenhado em sala. De certa forma, evidencia-se relativamente à importância dada a etapa, sob a condição de resultados que impactem nas escolhas pessoais.

Outro ponto que deve ser levado em conta é a compreensão do significado do Ensino Médio. Quais são os aspectos curriculares abarcados essa etapa? São aspectos importantes trazidos pelos alunos, estão em justaposição com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo?

Há ainda os que avaliam a etapa como irrelevante, descompromissada com o cotidiano do aluno (8,54% dos discentes). Elencam os seguintes comentários (ANEXO A: tabela 1 – 6.2): o docente não organiza os conteúdos propostos - distantes da realidade do aluno (4); há muito por se fazer pelo Ensino Médio, na relação sujeito/mundo (2); a baixa qualidade educacional no Ensino Médio (1). Em relação ao despreparo docente e/ou o distanciamento de assuntos que estabeleçam vínculos com o dia a dia do discente: são premissas importantes e devem ser levantadas no contexto escolar assim como nas diversas agendas educacionais.

Um dos principais problemas humanos é a comunicação. Muitas vezes a dificuldade na clareza do que se pretende compartilhar, torna-se a razão para visões deturpadas do que se almeja informar. O professor não está distante de tal realidade. Preparar a aula é um dos pontos cruciais da profissão. Em Luckesi (2008, p. 105), “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso não é neutro, mas ideologicamente comprometido.”

O professor deve atentar à relação mediadora, coletiva, que ofereça ao discente subsídio, ferramentas conceituais que contribuam à reflexão, em prol do que se vivencia, das escolhas pessoais, na e pela coletividade. Por vezes a autoridade docente se confunde com *autoritarismo*, tornando o processo ensino-aprendizagem questionável.

No entanto, o aluno poderia estar capacitado e só não manifestou o desempenho esperado por ter sido impossível entender o que se queria. Então, o professor, autoritariamente, decide que a comunicação estava bem-feita e o aluno deve ser classificado como incompetente. (LUCKESI, 2008, p. 38)

Em relação às expectativas discentes por assuntos menos distantes de suas realidades, o compromisso perpassa pelo plano anual, pelo planejamento das aulas, em que docentes, diretores, coordenadores e outros profissionais envolvidos, estejam motivados e compromissados com a ação educativa. Deve estar vinculada às mudanças sociais, que falem do cotidiano e contribuam à efetivação de um sujeito crítico, que consiga se perceber no contexto inserido.

Nesse sentido, reconhecer o mundo contemporâneo, suas necessidades e suas aberturas para o futuro é importante. A compreensão e a assunção do presente em função do futuro é que nos darão a dimensão político-social do nosso ato de planejar. (LUCKESI, 2008, p. 115)

Os alunos também trouxeram comentários referentes à construção de um Ensino Médio envolvente, na direção de conteúdos que possam efetivar sua compreensão de mundo, do ambiente que o cerca (ANEXO A: tabela 1 – 6.2). Mesmo que apenas 8,54% dos discentes acreditem na irrelevância da etapa, pelos motivos já explanados, são pertinentes suas colocações, resultantes quem sabe de falhas na relação ensino-aprendizagem anteriormente vivenciada, do conturbado histórico de discriminação e exclusão escolar, problemas particulares, familiares, etc.

Na questão 6.5 – tabela 1 (ANEXO A), os participantes foram questionados sobre a aprendizagem que tiveram no Ensino Médio e a utilidade da etapa em suas vidas. 58,54% assinalam a relatividade da questão enquanto 30,49% acreditam piamente no que se aprende no Ensino Médio. 9,76% entendem que a etapa não é proveitosa para suas vidas – O N° 24 coloca que o conteúdo oferecido não se aproxima da realidade experienciada (ANEXO A: tabela 1 – 6.5). Apenas um discente não soube responder a questão. Algumas explicações foram trazidas, abordando os seguintes temas: (17) dezessete discentes distinguem muitos

conteúdos dispensáveis à utilização em suas vidas; o interesse do aluno em relação à disciplina e o conteúdo a se trabalhar (4); o que se aprende no Ensino Médio é utilizado como ferramenta conceitual no mercado de trabalho, conforme a área de atuação (4); poucas oportunidades de uso, em relação ao que se estuda (2); outros admitem que os conteúdos são usuais nas relações sociais (2); usados para o vestibular (1); em cursos (1); cotidianamente (1); o que se aprende no Ensino Médio é totalmente dispensável ao contexto de vida (1).

A contribuição dos discentes, na questão 6.5 (ANEXO A - tabela 1) segue conexas às questões anteriores (ANEXO A: tabela 1 - 6.1, 6.2). De certa forma apontam para um educando preocupado com seu futuro, distinguindo qualidades e aspectos funcionais de um contexto escolar experienciado, o Ensino Médio. Mesmo que haja conflitos em suas escolhas, dúvidas frequentes, o discente explicita através do questionário aplicado, as inquietações de um momento circunstancial de vida, num processo de construção de significados, mostrando claramente uma relação conflituosa com o que lhe é proposto na etapa que se insere. O Ensino Médio ainda é um etapa pouco compreensível, tanto aos olhos discentes quanto ao próprio corpo docente, gestão e afins.

Os participantes também teceram comentários sobre objetivos/estratégias escolares que estimulem o interesse pelo Ensino médio (ANEXO A – tabelas 2E-1 e 2E-2). Táticas/metodologias diferenciadas (didático-pedagógicas): filmes, documentários, projetos em grupo, feiras de ciência, visitar lugares que possuam laboratórios (física, química), teatro, interatividade, etc., foram trazidos por 64,63% discentes – Nº 79: “Oferecer cursos, ensino à distância para quem trabalha, e para gestantes” (ANEXO A: tabela 1- 6.11). 45,12% comentaram que a escola deveria promover e articular assuntos pertinentes ao cotidiano e aos interesses do educando. Outros pontos trazidos são (por 8,54%): a aplicação das regras previstas ao ambiente escolar; o Ensino Médio ficaria mais interessante se houvesse uma relação menos distante entre a escola e o aluno, opinando sobre temáticas e outros temas menos distantes do contexto em que vivem. Em relação ao ensino/aprendizagem: 6,1% abalizam que o acompanhamento do processo carece de objetividade por parte da instituição. Nº 50 – Deveria haver uma maior capacitação da docência: “O governo deveria melhorar na formação dos professores para que eles nos ajude a entender mais. É preciso melhorar no Ensino Médio e também métodos para nós alunos se interagir com os professores, e eles também

com nós” (ANEXO A: tabela 1 – 6.11). 4,88% colocam que o incentivo aos discentes é essencial para que se consiga alcançar os objetivos propostos – Nº 69: “O que falta é interesse pelo aluno, escola não é só ensinar, é transmitir amor, mas como transmitir esse amor se ele é dissolvido antes mesmo de começar...” (ANEXO A: tabela 1 – 6.11). 2,43% trouxeram os seguintes comentários: a escola deve tomar providências em relação aos alunos-problema; os conteúdos devem ser trabalhados por mais tempo, para que possam ser absorvidos qualitativamente; deve haver maior investimento no esporte; diálogo entre direção e discente; crítica a promoção automática – Nº 09: “tirar a facilidade para os alunos passarem de ano, se não souberem não vão continuar passando as séries” (ANEXO A: tabela 1 – 6.11); Nº 05: “Terminar, todos vão, até sem saber nada graças ao programa que nos passa automaticamente. Se eu vou passar mesmo, pra que estudar? A maioria pensa assim. Escola deveria ser pra quem realmente quer estudar” – (ANEXO A: tabela 1 - 6.12); há pouco investimento no Ensino Fundamental e Médio. Nos próximos itens, apenas (1) um discente comentou cada colocação, sendo elas: repensar o excesso de alunos por sala; o educando deve contribuir e ser responsável também por um Ensino Médio menos distante, com objetivos claros; família e amigos estimulando o discente à valorização do estudo, da etapa em questão; a escola deve propor estudos dirigidos, endereçados a universidade; ampliar a carga horária da disciplina Educação Física. 8,54% dos discentes abalizam que não há nada a ser feito, devido o desinteresse por parte dos estudantes.

Cabe aqui revisitar com bom senso as políticas públicas educacionais: propor agendas e propostas que revisitem, sistematizem e/ou viabilizem com qualidade, a eficácia de uma etapa muitas vezes incompreendida, enquanto objetivos, propostas, etc., pelo próprio estudante, professores, gestão e tantos outros profissionais e órgãos envolvidos no processo. O Ensino Médio precisa de anteparos mais definidos, de um norte, que acolha os sujeitos envolvidos num processo dialógico, racional, estabelecendo argumentos e conceitos claros do que realmente importe a etapa.

Um grito de alerta? O Ensino Médio aos olhos dos respondentes, em geral, descortina inúmeros posicionamentos importantes, na direção de uma etapa mais pontual, em que o significado das coisas resulte na condição de pertencimento no e para o mundo. Um grito que renasce a cada momento, entremeado a comentários motivados pela possibilidade de compreensão da realidade em que vivem, por um

material conceitual (via currículo) que estabeleça na coletividade, condições de formação individual, num contexto educacional menos desigual, lógico e compreensível ao discente.

A instituição escolar estudada mostra que a média de evadidos é de 15,46%, de 2009 a 2013 (ANEXO A: tabelas 4A e 6.2 / gráfico 6.2.2). A incompreensão do que se vive assume para alguns, o rompimento com o presente na busca por outros caminhos que possam dizer algo a si mesmo, num encontro entre homem e mundo. Sem o que e nem a que lutar, não há um porque, o tornar-se útil. Há talvez apenas um estado físico de pertença, mas não a efetividade dos conceitos estabelecidos, produtivos à edificação de um ser íntegro, capaz e socializado.

### **3.5 – O mercado de trabalho e o Ensino Médio: e agora, quem sou eu?**

Um dos pontos sensíveis nos princípios orientadores para a prática educativa do Currículo do Estado de São Paulo é a contextualização no mundo do trabalho. Além desse aspecto, outros são apregoados. De certa forma, correlacionam-se entre si, na possibilidade de construir, segundo o Currículo, linguagens, códigos, cientificismo e tecnologia, fatores socioculturais, econômicos e políticos, essenciais ao processo escolar, promovendo um sujeito presente no e para o mundo, produzindo culturalmente, individual e em um contexto coletivo, social.

Sposito (2011, p. 90) afirma que a escola, com sua expansão, dentre outros aspectos, configura-se como um espaço aberto e intenso “das interações com o outro e, portanto, caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens que culminaria com sua inserção no mundo do trabalho.”

Nesse sentido, o contexto do trabalho no Ensino Médio - discutido no subcapítulo 2.3.2 - perpassa por eixos conceituais diretamente ligados às DCN e LDBEN. Em âmbito geral, os pontos convergem em orientações e pré-requisitos didático-pedagógicos funcionais à edificação de competências, colaborativas à formação profissional. O eixo principal seria atender aos alunos interessados em ocupar algum cargo ou função no mercado de trabalho.

E é nesse sentido que a educação profissional no nível médio promove uma leitura do campo de trabalho, a partir das normatizações preestabelecidas, articulando os currículos de formação profissional com os de formação geral, sendo estes responsáveis pelas “competências básicas, fundamentando sua constituição

em conteúdos, áreas ou disciplinas afinadas com a formação profissional nesse ou em outro nível de escolarização.” (SÃO PAULO, 2010, p. 24)

Outro aspecto importante é a visão discente de um Ensino Médio voltado ao vestibular. O Currículo efetivado expõe objetivamente o enfoque num caminho que possa corroborar nesse sentido, mas não somente envolto nessa prerrogativa. Três grandes áreas são prerrogativas e devem atender a demanda inserida na etapa, sendo elas: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias.

A formação de um indivíduo cômico em que as competências desenvolvidas possam assegurar o trabalho, habilidades e tomadas de decisões à resolução de problemas nos respectivos campos de atuação. Um sujeito capaz de adequar-se a realidade, a contemporaneidade mercadológica, numa dimensão tecnológica, mas preparado via aprendizado escolar, flexível “a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (SÃO PAULO, 2010, p.23)

Na questão 6.3 (ANEXO A: tabela 1), o aluno é questionado sobre a preparação para o mercado de trabalho, a partir do que se vivencia no Ensino Médio. Ou seja, a etapa realmente prepara ou proporciona ao estudante elementos conceituais que possam refletir à *prática*, em competências capazes de levá-los a ocupar um espaço no mercado de trabalho? 42,68% dos respondentes assinalam a relatividade da questão enquanto 37,80% acreditam significativamente na etapa. 17,07% acham que o Ensino Médio não prepara para o mercado de trabalho e 2,43% não souberam responder. Em relação aos comentários: (11) onze discentes explicitam que a etapa colabora para um futuro melhor; o compromisso dos docentes e da escola é singular e deve ser um compromisso na edificação da proposta (8); acreditam que o Ensino Médio é essencial e importante para se conseguir melhores empregos (6). Para cada um dos comentários citados a seguir, há (2) dois discentes confluindo na mesma direção: o Ensino Médio prepara para o vestibular, mas não para o mercado de trabalho; oferece uma base para o “mundo lá fora”, por onde começar, mas não prepara diretamente para o trabalho (ANEXO A: tabela 1 - nº 06, 10); os conteúdos não estão adaptados para atender as exigências do mercado. Com apenas (1) um apontamento por comentário: mostra ao aluno algumas áreas que podem ser escolhidas como possíveis campos de atuação; há conteúdos usuais para o mercado de trabalho; dependerá da profissão que o aluno

tem intenção de escolher; a etapa é apenas um dos aspectos importantes para a preparação; não há disciplinas voltadas a reflexão do mercado de trabalho.

A questão afixa índices importantes e efetivos quanto aos benefícios curriculares, colaborativos à preparação para o mercado de trabalho. Fica evidente que a maioria percebe a etapa como importante espaço de elaboração para o trabalho (cerca de 80% dos respondentes – soma entre os que escolheram os itens *sim* e *relativamente*), levando em conta que o grau de relatividade traz em si um lado positivo e outro negativo, atribuído a resposta escolhida. E ainda, na tabela 2B, a conexão entre Ensino Médio e a preparação para o trabalho atinge o índice de 58,54% seguido de perto pela aquisição de conhecimento (56,1%). Mais da metade dos alunos acreditam na etapa como uma salvaguarda, a oportunidade de construção conceitual e prática que os capacitarão para o mundo do trabalho.

Mas, no caso (ANEXO A: tabela 1 – 6.3), 42,68% explicitam que há relatividade na questão. Existem pontos mal elucidados e/ou inconsistentes no Ensino Médio, incompreensíveis e de certa forma conteúdos e métodos de ensino que não dão conta de atingir o que se sustenta na questão. E há ainda 17,07% de insatisfeitos, ou seja, os que realmente afirmam não haver conteúdos e métodos escolares, etc., que se comprometam diretamente com a relação sujeito/mercado de trabalho.

Sendo assim, em Sposito (2011, p.113),

Fica evidente que, sob a perspectiva do futuro profissional, a escola é tida como muito importante por ampla maioria (76%) [...] essa crença é menos visível tendo em vista os benefícios do presente, pois os índices decrescem para 58% para aqueles que consideram a escola muito importante para obtenção do trabalho, sendo que 7% a consideram nada importante.

Outras questões (ANEXO A: tabela 1 – 6.6, 6.7, 6.8) reafirmam, especificamente, o que foi tratado acima, na pergunta anterior (6.3). Na 6.6 (ANEXO A: tabela 1) os alunos são questionados sobre a ajuda da direção escolar na escolha da profissão. 41,46% dos participantes explicitam a relatividade da questão enquanto 23,17% acham que a direção tem papel importante na busca por um emprego. Porém, 29,27% não creem na ajuda da direção escolar – N<sup>o</sup> 09: O aluno tem de “se virar sozinho” (ANEXO A: tabela 1 – 6.6). 6,10% não souberam responder a questão. Quanto aos comentários: (14) quatorze discentes relatam que às vezes a direção traz informações a respeito de profissões; (3) somente os



professores discutem o assunto; há apenas (1) um apontamento para os comentários seguintes: a direção poderia ser mais pontual e participativa; direção ausente; não há colaboração.

Na pergunta 6.7 (ANEXO A: tabela 1), os discentes são questionados sobre a importância das disciplinas colaborando na reflexão e escolha de uma área profissional, no Ensino Médio. Exatos 50% elegeram a relatividade da questão. 40,24% dos participantes elencaram a significativa importância das disciplinas na concretização do pensamento, em relação ao campo profissional. 6,10% mostram-se insatisfeitos, elegendo o 'não' como resposta. 3,66% não souberam responder a questão. Dos comentários: (13) treze respondentes trouxeram que as disciplinas auxiliam a perceber características importantes das áreas profissionais; (9) a grande motivação é o interesse pessoal pela área; a dificuldade na compreensão do próprio conteúdo disciplinar dificulta a reflexão profissional (7); o discente já escolheu a área profissional que deseja atuar (1).

Os professores auxiliam o discente a pensar sobre a profissão no Ensino Médio? (ANEXO A: tabela 1 – 6.8). A pergunta segue trazendo os seguintes índices: 45,12% acreditam que a colaboração dos docentes é fundamental enquanto 43,9% relativizam a questão. 9,75% creem não haver essa ajuda. Apenas (1) um discente não soube responder a pergunta. Os comentários: (17) dezessete respondentes expõem que os professores conversam sobre a temática; apenas alguns professores propõem a reflexão (11); há momentos específicos nas aulas, mas os professores estão sempre dispostos a esclarecimentos posteriores (3).

Na pergunta 6.9 (ANEXO A: tabela 1) os alunos trouxeram respostas sobre a contribuição dos coordenadores na escolha profissional. 39,02% abalizam que o trabalho dos coordenadores é relativo enquanto 13,41% acham contributivo. Outros 39,02% acham ineficiente. 8,53% não souberam responder a questão. Seguem os comentários: (5) cinco discentes relatam que não há diálogo com os alunos; apenas informam sobre assuntos relacionados ao vestibular (5); há a viabilização de algumas palestras sobre o tema (4); deveria haver mais empenho (2); (1) já existe anteriormente a corroboração dos profissionais, um direcionamento da escolha pela área afim; (1) sempre que possível ajudam.

Das questões apresentadas acima (ANEXO A: tabela 1 - 6.6, 6.7, 6.8, 6.9), em complemento a 6.3 (ANEXO A: tabela 1), mostra o envolvimento e a percepção por parte dos discentes, em relação ao campo de trabalho e a atuação escolar

enquanto promotora de conteúdos e reflexões que motivem e/ou contribuam à escolha profissional. Nessa direção, percebe-se nos índices apontados, um aluno motivado a questionar a dimensão educativa, por sua vez institucional, numa micro estrutura, mas não menos importante.

O educando, a partir dos dados estabelecidos, assume uma postura realista, subjetiva, mas que aproxima suas convicções a uma etapa educacional (Ensino Médio) necessitada de caminhos mais objetivos e eletivos, que sedimentem e ofereçam subsídios claros às questões que dizem respeito ao mundo do trabalho.

Os índices e comentários mostram um educando, ao mesmo tempo abalizando considerações importantes sobre o contexto escolar e a implicação do processo educativo experienciado na escolha profissional assim como a relativização dos mesmos pontos. Relativizam a resposta devido à persistência de elementos conceituais, vivenciados no âmbito escolar, distantes ou insuficientes à construção de ferramentas internas, subjetivas, capazes de sistematizar um olhar menos distante da contemporaneidade. Contemporaneidade que deve ser lida aqui como perspectiva de vida, por um alcance de coisas materiais e/ou imateriais, a possibilidade de inserção consciente num campo de trabalho concorrido e cada vez mais escasso, em que a juventude muitas vezes sente na pele a dificuldade de inserir-se profissionalmente.

De qualquer modo, essa combinação imprescindível entre escolarização e inserção dos jovens no trabalho impõe a discussão e o equacionamento de novos parâmetros para a jornada de trabalho (flexibilizando-a e reduzindo-a); a rigorosa fiscalização e controle nos ambientes de trabalho; a construção de meios mais efetivos de apoio e acompanhamento aos jovens na construção de suas trajetórias nas esferas do trabalho e da educação. Um dos espaços mais adequados à realização dessa necessidade deveria ser a própria escola, readaptada para esta função. Essa premissa precisaria ser entendida, inclusive, para aqueles jovens que já tivessem completado a escolaridade básica e/ou adquirido alguma experiência anterior de trabalho, estimulando-os a retomar a aprendizagem, aliando a permanência no mundo do trabalho à continuidade de sua formação. (BRANCO, 2011, p. 142)

Ainda, segundo Branco (2011, p. 145, 146, 147), é importante que haja a formulação e empreendedorismo rumo a um programa que contemple “[...] uma diversidade de alternativas de geração de trabalho e renda para jovens entre 16 e 24 anos”. Segue ainda elencando algumas diretrizes:

1. Através da transferência de renda, incentivar o jovem a avançar em seus estudos, além de realizar “atividades sociais/comunitárias relacionadas aos seus interesses, em cada localidade, privilegiando aqueles com baixa escolaridade, baixa renda [...]”;

2. Reformular o Programa Primeiro Emprego; “a articulação entre educação profissional e local de trabalho, buscando a elevação do nível de escolaridade e concebendo a educação profissional como formação complementar à educação básica”, a reflexão e debate sobre a “Lei de aprendizagem e os estágios” (jornadas de trabalho de oito horas/dia, sendo obrigatório ao aprendiz frequentar a instituição escolar); agendas, debates e discussões que incluam o “Sistema ‘s’, as escolas técnicas federais, estaduais e municipais e seus papéis nas políticas de trabalho para jovens”; envolvimento das empresas em ações que oportunizem trabalho; promover debates abrangendo “poder público, sindicatos, empresários, universidades e sociedade civil”, em torno dos direitos dos trabalhadores e do SINE (Sistema Nacional de Emprego);

3. Constituir “empreendimentos e cooperativas de jovens”: organizar “programas de formação para o empreendedorismo e cooperativas de jovens vinculados à elevação da escolaridade”; criação de um fundo público para financiamento de cooperativas e empreendimentos juvenis “combinados a capacitação para elaboração de planos de negócios, gestão de recursos e acompanhamento permanente”; “acesso a crédito (ao microcrédito, especialmente)”, além de “apoio político aos empreendimentos e cooperativas de jovens”; efetivar a discussão no Ensino Fundamental, Médio e Superior, sobre o “mundo do trabalho (formal e informal), a economia solidária e o empreendedorismo de forma opcional e não obrigatória”, tornando-as parte do currículo estabelecido;

4. Um olhar ao social: apoiar projetos juvenis nas comunidades, criando “fundos de apoio”; tornar visível, dar suporte e remuneração aos “trabalhos sociais desenvolvidos por jovens”; expandir as “alternativas de geração de trabalho e renda a partir de atividades já desenvolvidas por jovens, grupos ou organizações juvenis em diferentes áreas [...]”; promover a edificação de possibilidades rumo à “geração de trabalho e renda na área social”;

5. “promover estímulos e apoio ao trabalho no campo”.

Optar por uma profissão, o caminho a seguir, pondera uma série de aspectos que devem ser considerados: a influência familiar, a realidade social, o cotidiano, o

acesso ao Ensino Superior, etc. Aqui, a pesquisa aponta à relação entre sujeito/escola/trabalho, a dimensão entre a realidade subjetiva e o campo de atuação profissional, analogicamente entremeado ao compromisso educativo.

Trabalho e educação não são postulados distantes das discussões juvenis. São interesses importantes e atribuídos como postulados que distinguem a passagem para a vida adulta, de conquista por um lugar no mercado de trabalho, menos utópico.

A juventude grita por democracia, por oportunidades reais. E não só endereçado ao trabalho. Mas nesse ponto, é evidente que a educação entendida como espaço de troca de ideias, de construção do conhecimento, movimento estratégias que possam preparar o sujeito para um mundo heterogêneo, globalizado, em que a comunicação implica num olhar atento, que possa torná-lo interlocutor de diversas perspectivas, trajetórias e outras implicações subjetivas, levando-o ao planejamento de seus objetivos de vida.

### **3.6 - Olhando para a escola: pertença ou não?**

Nesse ponto da pesquisa, o respondente, através do questionário aplicado, foi levado a discernir sobre as problemáticas que envolvem de alguma forma o aluno que evade. Melhor dizendo, a pesquisa buscou compreender a relação que o jovem inserido nesta micro realidade (pesquisa) oferece enquanto leitura de um viés educacional, corriqueiramente presente nos pequenos e/ou grandes centros do país.

Os participantes da pesquisa foram estimulados à reflexão dos melindres que ocasionam a escolha pelo abandono escolar. Na visão do aluno, qual seriam os pontos que de certa forma corroboram com tal escolha (ANEXO A: tabela 2D). Eles apresentaram distintas colocações, que seguem:

- 63,41% da amostra distinguem que o abandono geralmente acontece porque o sujeito precisa trabalhar para complementar a renda familiar;
- 56,1% - o trabalho como garantia de uma renda pessoal;
- 54,88% relatam as más companhias como um importante aspecto;
- 42,68% apontam a dificuldade em compreender os conteúdos ministrados nas diversas disciplinas;
- 20,73% - o desinteresse pelo Ensino Médio;

- 8,54% - a fadiga depois de um dia de trabalho;
- 6,09% - envolvimento com drogas;
- 6,09% relatam a falta de incentivo dos familiares;
- 4,88% - gravidez;
- 3,65% abalizam diversos problemas familiares como aspecto contributivo à evasão escolar (Ensino Médio);
- 2,44% - a escola não contribui para um projeto melhor de vida/futuro promissor.

Outros pontos são evidenciados na pesquisa, mas elencados em menor proporção – apenas (1) um discente por temática: o trabalho deveria ser uma opção, um direito, independentemente do nível escolar; o aluno que repete o ano desmotiva-se dos estudos; por serem tolhidos no espaço escolar, em relação a opiniões e etc., abandonam a etapa.

Os problemas tensionados pelos alunos, ao mesmo tempo, participam direta e/ou indiretamente do seu cotidiano escolar, familiar, da comunidade que vivem. Eles avançam na discussão trazendo pontos importantes, opinando na construção de um Ensino Médio motivador, que possa suscitar o envolvimento e a reflexão dos órgãos, instituições escolares, comunidade e afins, a agendas educacionais que ofertem novos caminhos ao espectro indelével do nível de ensino em questão (ANEXO A: tabelas 2E-1 e 2E-2).

Não há dúvida que na incerteza de um Ensino Médio ainda por se fazer, todos os agentes dessa mudança deveriam ser ouvidos. E não há chance de transformações reais, concretas e fundamentais, sem que se admita o educando como elemento dinâmico e essencial ao processo educativo, inserindo-o nas discussões das políticas educacionais, no caso.

Pertencer nos leva a crer na condição de agentes, num contexto maior, participativo, em que o grande alvo talvez seja a busca por um Ensino Médio democratizado, constituído a partir do equilíbrio entre sujeito, normatizações curriculares, etc., levando em conta a diversidade cultural. Porém, ainda se vive por aqui uma equação mal resolvida: um país ainda distante de uma educação voltada à coletividade.

O quadro apresentado mostra que as questões relativas ao mundo do trabalho são as observações com maior índice de adesão (complemento da renda familiar e voltado à satisfação das necessidades pessoais). Nesse sentido, cabe

avaliar com cautela, buscando elementos conceituais que problematizem as considerações, sendo retomados posteriormente (capítulo 3 – 3.7).

As más companhias têm peso considerável. É o 3º motivo apontado pelos discentes. Ela acomete 54,88% da amostragem. Agora, o que são essas más companhias? Pensar na questão exige considerações diretamente ligadas à contemporaneidade, a história contada a partir do cotidiano, conturbado muitas vezes, envolto a misérias como a drogadição. Em Vasters et al (2011), amigos são uma das influências sensíveis ao uso de drogas, seguido de problemas familiares, a vulnerabilidade e diferenças sociais, as condições desiguais e caóticas de vida, a formação dos valores aceitos e culturalmente impostos, a noção de direitos e deveres, leis e normas preestabelecidas, etc. Em Abramo (2011, p. 58), as amizades “estão entre as melhores coisas de ser jovem para 14% dos entrevistados.” Abramo (2011, p. 43) coloca que “[...] hoje o alerta inicial é o de que precisamos falar de juventudes, no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição.”

A trajetória à vida adulta acontece tardiamente. Não há uma padronização. As transformações biológicas e as implicações psicossociais distinguem-se em decorrência das fases que o jovem vivencia. Estabelecer critérios que possam assegurar uma resposta única e exclusiva que sustente o que são as más companhias, talvez seja uma tentativa rasa e conflitante. A questão abarca uma série de aspectos e muitos deles são subjetivos, regionais enquanto costumes. O que importa é como a escola envolvida no processo, lida com a diversidade e atua enquanto espaço motivador, a partir da diversidade sociocultural. O julgamento do que é bom ou ruim, do que é moral ou imoral depende circunstancialmente de um dos braços do conhecimento e do aprendizado: a instituição escolar. Ela pode corroborar decisivamente à concretização de escolhas menos errôneas, numa interface entre ser humano e coletividade.

Talvez, as más companhias sejam exatamente a visão ampliada das problemáticas de um cotidiano pálido, mórbido e excludente, dos inseridos nesta dimensão. No entanto, há casos em que as atitudes e a relação com o mundo são questionáveis, a partir das leis e normas que regem a sociedade. Ou apenas um pré-julgamento equivocado de atitudes alheias à condição sociocultural de quem o aprecia. No entanto, uma investigação mais aprofundada dos fatores que levam o

indivíduo a atos insalubres possa ser a profilaxia necessária de políticas educacionais impactantes.

Em quarto lugar, com 42,68% aparece a dificuldade do aluno em compreender os conteúdos ministrados em aula, seguido pelo desinteresse pelo Ensino Médio (5º lugar – com 20,73%). Nessa direção, há vários pontos a serem discutidos oportunamente. A intenção aqui segue na condição de mostrar alguns preâmbulos, factuais: a formação docente, o conteúdo e metodologias utilizadas, os recursos tecnológicos existentes na instituição escolar, a gestão, coordenação e outros motes, num discurso que fomente a relação discente/escola.

Como já explanado em capítulo anterior, Candau (2000) retrata a relação identitária do Ensino Médio com os conteúdos apreciados. Compreender essa relação é promover a avaliação do projeto pedagógico, na condição de pertencimento cotidiano, de uma etapa final, rumo à valorização do conhecimento, empenhada na formação cidadã.

Outro aspecto abalizado na pesquisa é o cansaço devido ao dia de trabalho (6º lugar – 8,54%). Conforme Branco (2011), citado no subcapítulo 3.5, é fundamental que haja programas que contemplem alternativas de trabalho, escola e renda ao público juvenil, horários, etc., promovendo avanços pontuais, estimulando inclusive a motivação pelos estudos. Envolvido a esse processo estariam o Sistema 's', escolas técnicas nas diferentes esferas de governo, contemplando agendas e ações que avancem na formulação e implementação de políticas públicas endereçadas ao trabalho juvenil.

O 7º lugar diz respeito à drogadição. Hoje, o problema atinge tanto o jovem quanto a família, comunidade e outras esferas sociais, não encontrando muros e/ou limites territoriais à sua existência (previamente abordado). Nesse prisma, a escola vive numa realidade alarmante, em que nem mesmo de portões fechados, trancafiados a sete chaves, evita ou inibe tal condição.

Nesse caso, a exclusão da educação formal pode eliminar a escola enquanto uma via de acesso a políticas de prevenção às drogas, embora um estudo tenha revelado que adolescentes não perceberam a escola enquanto fator de proteção. (VASTERS et al, 2011, p. 04)

E tal condição não se restringe a comunidades pobres, está vinculada a todos os níveis da pirâmide social. Segundo Abramo (2011, p. 62), “[...] a preocupação

com drogas vem em terceiro lugar (citado por 24%), sem quase diferenciação, e educação em quarto, junto com saúde, ambas com 17%.”

As perdas à juventude são significativas, corroborando sensivelmente, segundo Vasters et al (2011, p. 04), com o baixo rendimento escolar, atraso no ano escolar, levando por vezes ao abandono escolar. Como já discriminado em parágrafos anteriores, “[...] os amigos foram identificados na literatura como as maiores influências para o uso de drogas, seguidos pela influência dos familiares”.

Ainda em Vasters et al (2011), numa pesquisa que contou com uma mostra de quatorze participantes, adolescentes, usuários de entorpecentes, apresentou que 50% da amostra trabalha, no entanto somente um desempenhava a “atividade formalmente. Apenas um adolescente estudava e trabalhava e outro, não estudava nem tampouco trabalhava. Os demais estavam inseridos em uma atividade ou outra, isto é, estudavam ou trabalhavam.”

Ou seja, o trabalho precoce, por necessidade, com baixa remuneração e distante dos direitos básicos previstos em lei, motiva a evasão escolar. A dificuldade em qualificar-se para o mercado de trabalho impossibilita a ascensão no campo de atuação além de salários irrisórios. A pergunta que fica está diretamente ligada à relação que envolve essa clientela escolar, que abandona os estudos devido aos pontos elencados acima. Até onde ir, de que forma trabalhar e como atribuir valor concreto ao trabalho escolar junto a esse público? E a relação em sala de aula, com outros alunos? E a docência, como lida com isso, ela está preparada? Possui formação para tanto? E a gestão, como é sua relação com esse aluno? Como pensar a droga no contexto educacional, promovendo motivações que diminuam o abandono escolar? E as políticas educacionais, são claras e atuam eficazmente, agenciando resultados efetivos?

São muitas questões recorrentes a serem pensadas em outro momento, talvez em decorrência desta pesquisa. A avaliação de tais pontos pode convergir num quadro social impactante, menos distante da realidade vivida, comprometida com o indivíduo e a cidadania que por si só é um direito previsto em lei.

Em 8º lugar está a falta de incentivo dos familiares, com 6,09% dos respondentes. Casarin et al (2007) relata sobre a importância dos laços familiares, no desenvolvimento do ser socializado. É nesse contexto que são constituídos os primeiros passos educacionais, o caráter e personalidade, a individuação e a vida coletiva. A individuação é definida como “um processo que passa pela diferenciação,



por uma condição de auto expressão” e sublinha que “os pais são responsáveis pela sustentação emocional dos filhos, para que estes encontrem sucesso na aprendizagem escolar, orientando-os para lidar com as frustrações em relação aos modelos de aprendizagem formal” (p. 184). Aponta uma série de consequências: gravidez não planejada, a autonomia do casal (relativa independência financeira e emocional das famílias progressas), crises conjugais, o trabalho ou a falta dele, o divórcio e a possível formação de um segundo laço familiar podendo gerar relações conturbadas, etc.

A família deveria ser a célula da sociedade, mas está se esfacelando aos poucos, dando lugar ao liberalismo descontrolado, à procura de segurança no trabalho, no dinheiro, resumindo, em coisas materiais. Estamos perdidos, inseridos em um meio que não percebe a família como a base ou a sustentação para a resolução dessas dificuldades de ordem individual e coletiva. (CASARIN et al, 2007, p. 187)

Seguindo os posicionamentos acima descritos, ecoa-se um alarmante brado juvenil na busca por atenção, na falta emocional muitas vezes decorrente do distanciamento da família, das coisas que o envolvem, entre elas a escola, por motivos supracitados. “A educação bem sucedida serve de apoio à criatividade e ao comportamento produtivo escolar” (CASARIN et al, 2007, p. 184). Dessa forma o envolvimento familiar na vida educacional do indivíduo, é substancial e consequência das atitudes, consciência e estrutura da relação genealógica experienciada.

Com 4,88% aparece a gravidez, em 9º lugar. Em Abramo (2011, p. 48) a juventude hoje, vive um “período em que se processam a iniciação e o desenvolvimento da sexualidade ativa.” Casarin et al (2007, p. 186) afirma não ser incomum a constituição familiar a partir da gravidez não planejada. Com a chegada do filho, o novo casal pode atravessar momentos instáveis, comprometendo a estruturação familiar. “Toda família em formação requer muita maturidade e, conseqüente, desprendimento em favor do grupo a ser formado.”

Calazans (2011, p. 237) menciona que assumir a paternidade é um dos aspectos habituais elencados pela juventude, a partir da pesquisa desenvolvida (Retratos da Juventude Brasileira). Assumir responsabilidades (32% dos participantes apontaram o item), a constituição familiar, a prole e o casamento (31%) são questões recorrentes trazidas pelo jovem. A pesquisa ainda aponta que a média nacional das adolescentes que tiveram filhos, no Ensino Médio, é de 18,8 anos de

idade, sendo as mulheres as responsáveis pelos filhos no cotidiano (72% das participantes). 27% assumem que, em geral, são ajudadas pelas sogras e mães. Dos 22% entrevistados nacionalmente, 60% assumem que vivenciaram a gravidez não-planejada (Calazans, 2011, p. 238).

O Fundo de População das Nações Unidas – UNFPA (2013) - é uma agência de cooperação internacional para o desenvolvimento, promovendo o direito de cada mulher, homem, jovem e criança a viver uma vida saudável, levando em conta oportunizar igualdade a todos. Esse órgão apoia os países no intuito de formular políticas e programas de redução da pobreza. Afiança também gestações e partos seguros, além das questões relacionadas ao HIV/AIDS e as relações de respeito e dignidade enquanto processos que devem se concretizar no âmbito social. O órgão assinala que duzentas mil meninas com menos de dezoito anos morrem todos os dias, devido complicações geradas a partir da gravidez precoce. 7,3 milhões de adolescentes se tornam mães na adolescência. 2 milhões têm menos que quinze anos de idade, tendendo a aumentar para 3 milhões em 2030.

As implicações da gravidez precoce ou *não-planejada* ('grifo nosso'), principalmente na adolescência, ainda segundo o UNFPA (2013), “traz consequências para a saúde, educação, emprego e direitos de milhões de meninas em todo o mundo.” Essas diretrizes podem implicar na perda de garantias em relação a uma vida saudável, segura, sustentadas a partir de edificações que possam efetivar o compromisso com a passagem para a vida adulta. A gravidez precoce no Brasil perpassa por condições que presumivelmente levam a resultados impactantes à vida e anseios por uma história menos desigual, tanto em oportunidades quanto em vulnerabilidades sociais.

O 10º lugar fica por conta dos diversos problemas familiares influenciando diretamente o abandono escolar. Discorrer sensivelmente sobre tais aspectos exigiria tempo e fundamentações teóricas, podendo posteriormente ser estudado com maior afinco em outro momento. No entanto, olhando superficialmente à problemática, alguns pontos podem ser elencados, outros já apontados em análises anteriores: crises financeiras, o suporte emocional, a gravidez precoce e/ou não planejada, o divórcio dos pais e as posteriores relações pós-casamento (o adolescente numa nova realidade familiar), as relações internas (a convivência entre os entes), a passagem à vida adulta e suas implicações, a liberdade e os efeitos no quadro familiar, a busca pela autonomia, etc. Segundo Abramo (2011, p. 60), a

família é em si, núcleo essencial às experiências juvenis, a referência afetiva, ética e de comportamento, à maturação do indivíduo.

Com 2,44% dos respondentes, aparece a irrelevância do processo escolar na construção de um futuro promissor – Nº 11: A escola não auxilia no amadurecimento e responsabilidade pela vida. “Temos que aprender sozinhos” (ANEXO A: tabela 1 – 6.3). Nº 32: “A maioria dos alunos vão para a escola porque são obrigados [...]” (ANEXO A: tabela 1 – 2.3.2). A discussão aprofundada do assunto perpassa por vários pontos já delineados anteriormente (subcapítulo 3.4: Vivo com o Ensino Médio ou ele vive para mim?).

O trabalho como opção, um direito do estudante, anterior ao Ensino Médio, a repetência e por não serem ouvidos enquanto sujeitos pertencentes ao âmbito escolar, são implicações sustentadas dentro da pesquisa (apenas (1) um discente por resposta), ocasionando o abandono dos estudos. É nítido que, apesar do baixo índice de adesão as causas apontadas, o resultado prático, o *chão de sala de aula* mostra tais considerações como evidências a serem avaliadas nas diferentes esferas educacionais. O trabalho é uma das prioridades da juventude, em qualquer dimensão. Guimarães (2011, p 164) coloca que os jovens distinguem os direitos sociais (43% dos respondentes), e “em primeiro plano, o direito ao trabalho (com 15% das respostas).” Ou seja, em esfera nacional, o direito ao trabalho é situação ímpar ao lado da educação (39%). A discussão pode ser levantada e articulada sob vários enfoques e circunstâncias, mas no trabalho aqui efetivado, a análise está focalizada nas duas primeiras causas citadas pelos discentes, analisadas no subcapítulo vindouro (3.7).

A repetência hoje, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Básica) “supõe a permanência não só com a redução da evasão, mas também de repetência e da distorção idade/ano/série” (BRASIL, 2013, p. 21). O documento ainda assegura que a progressão do aluno está vinculada a dois tipos que são: a parcial ou regular. Prevê a partir da instituição escolar, a elaboração de ações pedagógicas e recursos didáticos que incidam diretamente sobre a progressão parcial em que:

A forma de progressão continuada jamais deve ser entendida como “promoção automática”, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto

sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados. (BRASIL, 2013, p. 54)

A discussão mais aprofundada do tema exigiria nova pesquisa. A intenção aqui segue no intuito de apontar e sublinhar sinteticamente a temática trazida pelos participantes da pesquisa. Em relação ao sentido de pertença a realidade escolar, o trabalho como um todo vem mostrando a contento, que dar voz ao aluno é um dos fatores a serem levantados em pautas de agendas educacionais e de políticas públicas, nos diferentes âmbitos governamentais.

Concomitante as causas da evasão escolar, os respondentes teceram contribuições relevantes em busca de possibilidades que atenuem os índices de abandono escolar no Ensino Médio (tabelas 2F-1 e 2F-2). São elas:

- 21,95% dos discentes assinalam a importância do conhecimento na busca por um lugar no mercado de trabalho;
- 20,73% - o indivíduo aceito pela sociedade pela conquista do conhecimento;
- 18,29% - superação de momentos difíceis que surjam durante a caminhada educacional vivenciada (EM). A força de vontade rumo a um futuro promissor promove o crescimento pessoal, como objetivo principal;
- 17,07% dos respondentes distinguem:
  - a consciência dos benefícios e avanços que a etapa pode proporcionar ao sujeito;
  - o indivíduo deve ser determinado, atento e respeitoso, em relação ao compromisso com a fase educacional priorizada;
- 12,2% - atenção direcionada aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem;
- 10,97% entendem que os órgãos, instituições escolares e afins devem refletir e comprometerem-se com o futuro do educando;
- 9,76%:
  - métodos de ensino compatíveis à realidade dos discentes;
  - incentivar o aluno;
- 7,31% acreditam na interação entre família, escola e aluno, no intuito de elevar a autoestima (motivação do e pelo aluno);
- 6,1% - profissionais da educação devem estimular os educandos em relação à importância do Ensino Médio para a vida, para o mercado de trabalho, através de conversas sobre o assunto;

- 4,88% - o Ensino Médio é uma fase educacional importante para entrar em uma universidade;
- 3,66% dos respondentes abalizam:
  - motivar-se de alguma forma na busca pelo conhecimento;
  - paciência é um dos pontos factuais sugeridos;
  - buscar uma ocupação (trabalho), pois é necessário conseguir uma forma de sustento;
- 2,44% apontam:
  - o caderno do aluno: abolir o material. Algumas citações dos respondentes (ANEXO A: tabela 1 – 3.2): Nº 82: “Acho o Caderno do Aluno super desnecessário, porque tem muita coisa que não tem sentido, e Caderno do Aluno na minha opinião é só pra pesar na bolsa”; Nº 08: “[...] seu conteúdo é básico e de pouco proveito”; Nº 09: Os temas são superficiais e “básicos”; Nº 10: “Uma aula prática sem seguir o caderno do aluno é mais interessante”; Nº 11: “O caderno do aluno não está adequado para os alunos [...]”; Nº: 60: “[...] ele te deixa burro!”; Nº 41: “[...] é uma coisa feita pelo sistema, como uma forma de alienação pro aluno”; Nº 07: A maneira como é proposto os conteúdos pode ser “explicado e aplicado de outras formas”.
  - oportunizar ao discente os estudos sem ter de trabalhar, para que consiga alcançar os objetivos pretendidos;

Outros comentários foram trazidos em menor proporção - apenas (1) um discente por item: diminuir o número de alunos por sala; a violência no quadro educacional – Nº 49: “[...] hoje as escolas parecem ringues e para alguns, torna-se uma escola de lágrimas” (ANEXO A: tabela 1 – 6.12); escola para quem realmente está disposto a estudar.

### **3.7 – Trabalho e/ou escola: o que realmente importa?**

Os dois primeiros aspectos do subcapítulo anterior (3.6) elencados pelos respondentes, com maior relevância, o trabalho enquanto complemento da renda familiar (1º lugar) e, voltado aos propósitos pessoais (2º), são analisados nas próximas linhas, sem a pretensão de esgotar o assunto.

A realidade no e do Ensino Médio no Brasil expressa números alarmantes, aspectos qualitativos, quantitativos e o estaque prognóstico de políticas públicas,

desde a formulação, à implementação e avaliação, impactantes à vida cotidiana. Essas políticas deveriam sedimentar um leque organizacional capaz de atender com eficácia a enorme clientela de jovens que ascendem à etapa (EM).

Dados importantes estão documentados em Castro et al (2013), evidenciando que a frequência juvenil, de 15 a 17 anos, inseridos no Ensino Médio, encontram-se abaixo dos 51%, em 2011, enquanto “[...] mais da metade dos jovens que estão trabalhando ou procurando trabalho também estuda (57% e 73%, respectivamente” (ABRAMO, 2011, p. 51). Em esfera nacional, os alunos que abandonaram a etapa encontram-se na casa dos 7,4% (1999), crescendo em 2011 para 16,2%. No Estado de São Paulo, os números atingem segundo o SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados), em 2009, 4,6%, subindo em 2012 para 5,5% de evadidos. Na instituição escolar pesquisada (em 2009) a evasão girava em torno de 11,71% do total de discentes. Em 2013 esse índice sobe para 20,15% (ANEXO A: tabelas 4B e 6.2 / gráfico 6.2.1).

Ou seja: a amostragem evidencia claramente índices crescentes, nas diferentes esferas governamentais. Porém, como já dito, eles apontam sensivelmente o crescimento alarmante do abandono escolar, nas distintas dimensões territoriais. Ainda em CASTRO et al (2013) “[...] a proporção dos que nem trabalham, nem estudam atinge 24% dos jovens com 18 anos de idade e 25% daqueles com 20 anos” e continua mostrando que “58,3% dos que não estudam e não trabalham estão entre as famílias com renda familiar inferior a dois salários mínimos.”

Na escola pesquisada, 67,07% dos respondentes assinalaram que já trabalharam em algum momento de suas vidas enquanto 32,93% nunca haviam tido algum tipo de emprego (ANEXO A: tabela 5A e gráfico 5D). Em relação aos que trabalham atualmente, 51,22% dos discentes estão nessa faixa. 47,56% dos alunos não trabalham atualmente (ANEXO A: tabela 5A e 5E).

Numa análise micro (relacionada à pesquisa) em que se distingue uma faixa etária que atinge alunos de 14 a 18 anos de idade, o índice dos que não trabalharam em algum momento e os que não trabalham atualmente é significativo. É bom lembrar que a escola está inserida numa área de risco, periférica, com baixa renda familiar. Ou seja: o trabalho realmente afeta o compromisso escolar, o *estar* em sala de aula? Será que trabalhar é realmente o vilão da história ou seria um dos vários aspectos que contribuem à evasão escolar?

Nessa direção (ANEXO A: tabela 2D), o trabalho sem dúvida nenhuma, é um dos aspectos apontados pelos respondentes, mas não o único. Segundo as respostas, trabalhar para complementar a renda familiar é indicado como uma das principais causas do abandono do Ensino Médio (1º lugar) seguido de perto pelo trabalho em busca da independência pessoal.

Os gastos pessoais, o ato de trabalhar para obter dinheiro para as necessidades ocupa o 2º lugar – N° 29: “Geralmente todos que abandonam o estudo, é pra trabalhar; ter dinheiro para não depender de pai e mãe...” (ANEXO A: tabela 1 – 6.10). Segundo Abramo (2011, p. 57), o jovem que trabalha conquista o respeito da família, além da independência financeira, decidindo onde e como gastar suas divisas.

Levando em conta a afirmação sustentada pelos discentes de que o abandono da etapa está vinculado à baixa condição de renda das famílias, pode ser questionável. A pesquisa mostra que 47,56% dos estudantes/participantes estudam, mas não trabalham atualmente. Quase metade do total da amostragem.

Porém, quanto menor a renda, maior a chance de não trabalhar. Esse dado enfraquece a hipótese de que a principal razão para os jovens abandonarem a escola está relacionada à questão do trabalho. Afinal, fosse esse o principal motivo, a participação desse grupo no mercado de trabalho deveria ser mais elevada. (CASTRO et al, 2013, p. 17)

Evadir-se do Ensino Médio na busca por um trabalho, no intuito de complementar a renda familiar é um aspecto importante, mas não indício único e decisivo. Mesmo em se tratando do trabalho relacionado à diferentes vertentes, voltado à renda familiar e/ou ao propósito particular (gastos pessoais), ainda não se torna uma constante ou um motivo que possa ser prescrito como circunstancial, único, à evasão no Ensino Médio. Há outras causas que contribuem substancialmente neste caminho.

## CAPÍTULO 4

### Projeto: “Conhecendo o Ensino Médio”

A pesquisa em si facilitou, a partir do levantamento dos índices e conclusões alcançadas, a confecção de uma proposta de intervenção à realidade observada (instituição escolar), através de um projeto denominado “Conhecendo o Ensino Médio”.

#### 4.1 – O Processo de intervenção institucional

O projeto foi dividido em 3 etapas:

1. Apresentação;
2. Discussão;
3. Avaliação.

- Das Etapas:

1. Apresentação

Distribuir aos alunos inseridos no Ensino Médio (na instituição escolar pesquisada) um panfleto informativo com perguntas e respostas acabadas, com o objetivo de fornecer informações introdutórias sobre a etapa supracitada (ANEXO B). A intenção segue buscando envolver e estimular o aluno à discussões, possibilitando o esclarecimento de dúvidas individuais e/ou comuns à coletividade.

Concomitante a etapa descrita, serão veiculados cartazes ilustrativos, buscando atingir em larga escala o público estudantil atendido na instituição escolar pesquisada. O cartaz visa estabelecer um vínculo com o discente, através de um diálogo simples e de fácil compreensão, com ilustrações gráficas pertinentes à temática (ANEXO C).

2. Discussão

Na 2ª etapa estão contidos os momentos de reflexão, pensados a partir de dinâmicas de diálogo com os alunos (do Ensino Médio) em sala de aula. Eles poderão esclarecer dúvidas em relação as informações contidas nas mídias divulgadas na escola (panfleto e cartaz), além das possíveis contribuições, subjetivas e/ou coletivas, acerca do mote proposto. A intervenção possibilita aos educandos experienciarem coletivamente vivências pessoais, educacionais, além de



exprimirem suas expectativas quanto a etapa escolar, sua relação com o futuro profissional, etc.

### 3. Avaliação

Comporta aferir todas as discussões e colocações vivenciadas nos momentos anteriores, tanto pelo professor quanto pelo conjunto dos envolvidos (discentes), tecendo um documento textual elaborado a partir das considerações levantadas nas etapas anteriores do projeto. As considerações gerais e o documento textual serão oportunamente expostos ao corpo docente e gestão (da instituição escolar), consolidando a viabilidade das informações e a relação interdisciplinar, num esforço reflexivo e consciente, por um Ensino Médio condizente à realidade vivida. Esta fase é fundamental e pode corroborar à elaboração de estratégias de ensino a serem pensadas para o decorrer dos próximos anos, visto que dá ao professor a oportunidade de conhecer melhor o público-alvo, bem como suas expectativas e posturas frente aos desafios da etapa em questão.

## 4.2 - Metodologia aplicada

Visando a organização e a reflexão conceitual das etapas (apresentação, discussão e avaliação), a metodologia propõe um trabalho sustentado em um tempo mínimo de (9) nove aulas - 50 minutos/aula. Os aspectos a serem trabalhados em cada uma das preleções segue abaixo, considerando os apontamentos discorridos nas premissas elencadas anteriormente:

- 1ª aula:
  - Distribuição do material informativo sob a forma de panfleto;
  - Os alunos inseridos no Ensino Médio serão conduzidos à leitura e compreensão do material informativo (via panfleto);
- 2ª e 3ª aulas:
  - Reflexão do cartaz (produto-final – subcapítulo 4.3), exposto em pontos específicos, na instituição escolar;
  - Posicionamento discente a respeito do produto midiático especificado (subcapítulo 4.3);
  - Produção textual (individual);
- 4ª e 5ª aulas:
  - Leitura e mostra dos textos em sala de aula;

- Considerações discentes – reflexão aberta, em sala de aula – dos pontos percebidos no trabalho anterior;
- 6ª aula:
  - Em grupo: será produzido (1) um novo texto, levando em conta os subsídios textuais e reflexivos experienciados anteriormente, num processo colaborativo;
- 7ª e 8ª aulas:
  - Por meio de seminários, os grupos mostrarão os resultados do trabalho proposto na aula antecedente;
- 9ª aula:
  - Discussão coletiva dos processos vivenciados;
  - Levantamento dos pontos principais discutidos pelos grupos;
  - Elaboração de um quadro referencial, uma mostra dos aspectos relevantes apontados (documento textual).

### **4.3 – Produto-final**

Trata-se de um texto informativo que traz como personagem principal um jovem, ex-aluno da escola pública paulista. Ao terminar o Ensino Médio, cursou o Ensino Superior. A história retrata colocações conceituais expressas pela figura dramática, numa trama que oportuniza a reflexão e a importância do Ensino Médio no encontro pessoal e/ou coletivo laboral e de outras escolhas de vida. O texto é apresentado sob a forma de cartaz, com algumas ilustrações vinculadas, pertinentes a proposta textual. (Apêndice B)

### **4.4 – Avaliação**

A avaliação será feita ao final do processo discriminado nos itens anteriores do projeto, selecionando as dúvidas mais frequentes, o conhecimento prévio dos alunos em relação aos aspectos evidenciados no material midiático viabilizado na instituição escolar (ANEXOS B e C) bem como sua relação com as expectativas de vida e profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual culpa a juventude carrega em suas costas? Um fardo tão pesado que muitas vezes a sua própria condição de existência é questionável, sendo relegada a projetos e/ou políticas distantes da realidade cotidiana ou dos anseios deste nicho social. Na comunidade em que vivem, num estado pertencente a uma nação, no caso o Brasil, muitos votam, são obrigados a estabelecerem vínculos com o governo, mas continuam distantes de projetos que os tornem participantes, que realmente os represente.

Não seria a incerteza propriamente dita, de questionar e retratar a ideia de um país mais justo, posto que o contingente de jovens brasileiros é significativo, cerca de 34,1 milhões (20% do total da população nacional – Censo 2000 – IBGE). Segundo o Censo 2010 (apud CNTTL, 2014), essa faixa populacional alcança cerca de  $\frac{1}{4}$  da população brasileira (51,3 milhões). São índices importantes para serem deixados de lado. Talvez a grande luta transcorra da construção igualitária e de pertencimento.

Pertencimento? Equidade? Democracia? ... E juventude? Uma juventude ainda por se mostrar participativa num processo dialógico, e dito democrático, sentencia ao país equivocados sentidos de percepção de sua própria realidade. Dar ouvidos à razão do outro, num país democratizado, sério, evidencia uma sociedade voltada a ações sociais, a políticas impactantes à condição mínima de um povo, que agrega valor ao substrato do que vive.

Para tanto, é necessário participar, agrupar, trocar, coletivizar, juntar ideias, numa relação contemporânea de expectativas e incertezas, marcada por uma época impregnada de questionamentos a instituições clássicas e a ascensão de novos temas, princípios e valores socioculturais. Não que isso seja bom ou ruim, mas é importante enxergar a transformação por onde se desenrolam os processos 'alquímicos' de uma sociedade ainda por se constituir, em diversas áreas.

Conquistas e empreendimentos voltados ao cunho democrático ainda abalizam resultados por se fazerem. Decidir pelo que é bom ou ruim perpassa pela sustentação do indivíduo voltado a reflexão de coisas que são lidas a partir da qualidade dos conceitos internos que se adquire, da volição e da cognição. E é aí que os frutos desse empreendimento, *a posteriori*, implicam na sistematização de uma escola compromissada, integrada ao quadro histórico real. Ou seja, a história

contada a partir de condicionantes fidedignos de vida, testemunhando o passado, redesenhando um presente profícuo, justo. Como já dito por Benevides (2004), o diferente não significa desigual assim como igualdade não é unívoco ao homogêneo e uniforme. E esse é o ponto: uma instituição educacional voltada à diversidade, ao testemunho de uma sociedade que projeta sensivelmente suas aspirações, conscientemente.

Pensar em políticas voltadas à juventude é sem dúvida, tema atual. Em se tratando das educacionais, em São Paulo, voltados à escola pública, há avanços e esforços consideráveis, impactantes no cotidiano da instituição e dos que dela fazem parte. O Currículo Oficial do Estado de São Paulo, desde sua implementação em 2009, não poderia deixar de ser vislumbrado como a efetivação de uma política pública voltada a educação. Porém, da formulação à avaliação, a efetiva participação juvenil nos processos decisórios seria profundamente adequada à garantia de motes conceituais e práticos necessários à decodificação do mundo contemporâneo e globalizado. Nesse sentido, o Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, deveria justificar historicamente a interface entre sujeito e mundo que o cerca. Mas a pergunta é: pode-se afirmar que o sujeito é levado, realmente, a pensar sobre tal condição?

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo, por sua vez, aponta na direção de uma Educação Básica com qualidade, em relação ao conhecimento, a partir do desenvolvimento de competências que promovam a leitura do dia a dia, da contemporaneidade. O estudo, por sua vez, mostra expectativas relevantes de jovens que olham para o Ensino Médio com avidez. No entanto relativizam uma série de dimensões educacionais, mostrando por vezes a incompreensão do que se sistematiza, assim como a vulnerabilidade metodológica, o descompromisso com aspectos educacionais que projetam aspirações por um plano de futuro, o cansaço pessoal devido às exigências físicas e psicológicas no trabalho, além do desinteresse constituído pela etapa.

O aspecto laboral, tanto como complemento da renda familiar e/ou como garantia de renda pessoal (independência pessoal, aceitação e respeito dos familiares), são motivos relevantes e, segundo a pesquisa, contundentes à evasão escolar. Mas a análise indica que quase metade dos respondentes nunca trabalhou, mas estuda (47,56%) enquanto 67,07% já trabalharam. 51,22% trabalham atualmente. De certa forma a evasão escolar a partir do trabalho, nas duas

dimensões sustentadas, pode ser discutida com maior rigor. Outras causas apontadas são tão importantes quanto, mesmo com índices mais baixos (subcapítulo 3.7).

Os respondentes abalizaram as más companhias também como causas efetivas à evasão (54,88%). Drogadição, gravidez, o desinteresse familiar atrelado a outros fatores correlacionados, a repetência, a relação com o mundo do trabalho, o impedimento à participação nas agendas e discussões escolares, etc., são problemáticas ligadas ao aspecto supracitado.

O índice de relevância dos respondentes em relação ao ambiente escolar é considerável, alcançando 74,39%. Ou seja, o estudante vê na escola um importante espaço de socialização, de troca, mesmo identificando aspectos negativos em seu contexto, comum em outras pesquisas endereçadas à mesma questão (subcapítulo 3.6).

Os alunos/participantes discorreram, a partir das causas que desencadeiam o abandono escolar, estratégias e/ou opiniões expressas em decorrência da vivência experienciada, na instituição escolar verificada. Teceram considerações a respeito de métodos e práticas propostas, num prognóstico curricular assentado no material oficial do Estado de São Paulo. Trazem nas contribuições, a relevância do Ensino Médio enquanto promotor de conhecimento por uma melhor ocupação no mercado, a preparação para o vestibular e outros motes, porém com ressalvas substanciais. Mas suas expectativas caminham no sentido de uma etapa constituída de valores, métodos e conteúdos que os levem ao ápice, ao *gran finale*: o trabalho como garantia de aceitação e ascensão social, que por vezes, confirma o ritual de passagem à vida adulta e as questões relacionadas ao complemento da renda familiar. Em Sposito (2011, p. 124), os jovens assentam confiança à instituição escolar, de um plano futuro, mas a contemporaneidade atravança essa condição, “[...] na crise da mobilidade social via escola. Configura-se, desse modo, uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente”.

Ainda abalizam a oportunidade de poderem se dedicar somente aos estudos, em que o trabalho passa a ser consequência da ação educativa, posterior a conclusão dos objetivos propostos. Em Branco (2011) como já explanado no subcapítulo 3.5, é essencial valorizar o empreendedorismo, as ações e projetos juvenis, criando alternativas que gerem trabalho e renda, aos jovens na faixa etária

dos 16 aos 24 anos de idade. Esperam da escola um legado, uma interface que possa efetivar oportunidades diretas, mercadológicas.

Em relação à educação para todos, ainda atual em terras tupiniquins, boa parte da faixa etária correspondente à juventude esteve fora dos muros institucionais ou apenas vivenciaram os primeiros anos escolares. Nesse sentido, os resultados da pesquisa mostram que os educandos inseridos no processo educacional em questão, confiam nos benefícios e avanços que o mesmo pode oferecer. Porém, não conseguem promover uma relação proximal, um estado de consciência que os levem a refletir, com convicção, em relação ao quadro educativo, as metodologias e aplicações da etapa, ao curso de suas vidas.

O que realmente representa o Ensino Médio? É peculiar, mas não menos curioso e paradoxal. Mesmo assim assinalam com certa convicção a vontade, determinação e superação dos seus limites rumo a um Ensino Médio que possa projetá-los a objetivos claros, consistentes, na busca por um futuro promissor. E é sustentando tais ponderações que discorrem sobre a instituição escolar. Atentam à uma transparência das ações escolares: inequívocas, sistemáticas e evolutivas, flexivas, equitativas e democráticas, mediadoras, que possam oferecer resultados impactantes à diversidade, no chão da sala de aula. Esta condição resvala no contexto escolar como um todo, em que o grande diferencial é a interação da escola, da família, comunidade e afins, numa empreitada que vislumbre a motivação do sujeito, enquanto pertencente à historicidade constituída e ainda por se fazer.

O quadro dos profissionais da educação, nesse sentido, são eixos, são conexões singulares à formação do educando. Desde o professor, passando por todos os profissionais que o envolvem, no âmbito escolar, em diversas circunstâncias, podem proporcionar importantes mudanças e/ou transformações subjetivas. Para tanto, o *fazer acontecer* é princípio primário, na garantia de bases que sustentem a condição histórica de um sujeito crítico e cômico, inserido num respectivo quadro social, mas ainda, brasileiro.

As colocações abalizadas na pesquisa ainda correlacionam os diferentes órgãos, instituições escolares e afins no sentido de agenciar, incentivar, gerir condições rumo a políticas públicas impactantes a realidade discente. Mas o grito de alerta está justamente aí: a participação do aluno nos processos decisórios. Afinal de contas, em Tragtenberg (2012), a burocracia começa na não reivindicação dos direitos pelo cidadão. E mais, é importante frisar que o autor evidencia claramente a

importância do aluno no mapa escolar. É prioritário que seja garantida essa integração. Deve-se combater o corporativismo, tanto no cerne escolar quanto em outras esferas educacionais. É um dos fatores que legitimam inércias significativas às várias etapas das políticas. Assegurar a participação do sujeito, da sociedade como um todo nos processos decisórios, num contexto micro e/ou macro, é avançar democraticamente por um país motivado e atento as mudanças da nação, num mundo globalizado.

Cabe lembrar aqui os princípios orientadores propostos no Currículo do Estado de São Paulo (subcapítulo 2.2). São peças-chaves na sustentação teórica, junto a outros enlaces, do material curricular oficial utilizado nas escolas públicas do estado de São Paulo: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade das competências leitora e escritora, para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. São fundamentações definidas como aspectos primários ao processo educativo. Os estudantes distinguem pontos de convergência a cada um deles, mas um dos que se questiona é a aplicação desses motes conceituais ao cotidiano e a dificuldade em compreendê-los.

Culturalmente, segundo os índices trazidos pela amostra, a escola (gestão, coordenadores, etc.) deveria prover eventos, visitas e outras atividades, diversificando o universo do ensino/aprendizagem. À formação do educando, exige-se competência. Competência que antecede o fato de formar, construir ou fomentar alguma coisa. Ou seja, não há como prover algo claro, racional ou cientificamente aceito sem a formação dos que formam. As políticas educacionais deveriam promover e fomentar agendas que sistematizem arduamente tal diretriz. Contudo, o aluno menos ou mais envolvido com o processo educacional, percebe e estabelece juízo valorativo ao que se mostra pontual em sala de aula. O interesse do mesmo perpassa pela condição e preparo conceitual dos que se envolvem e mediam o processo de ensino-aprendizagem (didático-pedagógico).

Em relação às competências leitora e escritora, é possível afirmar que há propostas eletivas em sala de aula, porém direcionadas em algumas disciplinas. Tais competências, ao mesmo tempo, ampliam ao educando, um vasto território conceitual e de vida. Antagonicamente, a incapacidade de ler e escrever distancia-o do *ser e estar*, da participação integrada, efetiva no e para o mundo. A escola pode contribuir decisivamente neste caminho. Ações coletivas docentes, da gestão e de

outros profissionais podem dinamizar processos de educacionais voltados à problemáticas diversas, entre elas as competências leitora e escritora. Isso significa, em Benevides (2004), que “[...] todos somos responsáveis pelo bem comum”.

O envolvimento político enquanto ação transformadora, deve ser entendida como prioritária ao ser humano. As ferramentas conceituais que abraçam tal paradigma são impressas a partir da experiência formal e informal. Na medida em que há a instrumentalização do material conceitual, projeta-se com maior zelo e eficácia a noção de mundo, de contemporaneidade.

A pesquisa avança por um campo estratégico, o da evasão escolar. Na visão discente, ela está intrinsecamente ligada a uma série de causas e motivações: a condição de vida, o cotidiano, fatores pessoais e familiares, societários, educacionais, das políticas públicas e seus desdobramentos, relacionados ao trabalho, etc. Comprometer-se afirmando que o abandono escolar, é consequência única e exclusiva de um ou outro aspecto, justifica o desconhecimento e a ilegitimidade dos posicionamentos trazidos no cerne da pesquisa.

Contudo, a luta segue por uma escola comprometida com o universo do público que atende. Qualidade em educação exige a formulação de políticas públicas que possam dinamizar esse quadro, presumindo a implementação consciente, adequada e flexível de metodologias, procedimentos didático-pedagógicos e profissionais preparados, num contínuo processo de formação.

Os caminhos educacionais para o Ensino Médio, num país historicamente marcado por descaminhos sociais nas mais diversas esferas populacionais, deve perpassar por uma reavaliação séria das etapas anteriores (Ensino Fundamental Ciclo I e II). Essas sinuosas perdas creditam a etapa índices preocupantes, relacionados à evasão escolar.

O futuro ninguém sabe, mas quanto ao presente, pode-se refletir. A esperança num Ensino Médio conciso, atraente e condizente à diversidade, tendo o que oferecer enquanto projeto de vida, viaja na companhia de avanços políticos efetivos, tendo como diretrizes o desenvolvimento do pensamento e a motivação, a sociabilidade e a coletividade, o uso da tecnologia e a condição de pertencimento, e a significativa preparação para o vestibular. O conhecimento auxilia nas escolhas pessoais, num princípio de liberdade, consciente. O aluno deve ser levado a descobrir esse universo, individualizando-o, mas ao mesmo tempo intuindo-o a



condição de estar no mundo e para o mundo, num processo dialógico, indispensável e inovador.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo**. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional**. 2ª reimpressão. São Paulo, Editora fundação Perseu Abramo, 2011.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO – 2012. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A83376FC2C9013776334AAE47F0>. Acesso em: 12/abril/2014.
- APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação** / Trad: Maria J. do Amaral Ferreira. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- AQUINO, Julio Groppa. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- ARENDT, Hannah. **O que é política**. Tradução de Reinaldo Guarany. 4ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Trad: Mauro W. Barbosa. 7ª edição, São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.
- AZANHA, J. M. Pires. **Melhoria do ensino e autonomia da escola**. Pedagogia cidadã: cadernos de formação – Política e Economia da Educação. 3ª Ed. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação – 2004.
- BENEVIDES, Maria V. de Mesquita. **Conversando com os jovens sobre direitos humanos**. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- BERNARDINO, M. C. Rodrigues; SUAIDEN, E. José. **O papel social da biblioteca pública na interação entre informação e conhecimento no contexto da ciência da informação**. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.16, n.4, p.29-41, out./dez, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. *Escritos de Educação* / Trad: Aparecida J. Gouveia / Maria A. Nogueira e Afrânio Catani - Seleção, organizadores. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRANCO, Pedro P. M. **Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para políticas públicas**. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude**

brasileira. Análises de uma pesquisa nacional. 2ª reimpressão. São Paulo, Editora fundação Perseu Abramo, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Secretaria Especial de Informática, 47 p. 2013.

\_\_\_\_\_. **LDB 9394/96**. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 09/março/2014.

\_\_\_\_\_. **O Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 21 de março/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4.

CALAZANS, Gabriela. **Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para a reflexão**. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional. 2ª reimpressão. São Paulo, Editora fundação Perseu Abramo, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros**. In: CANDAU, V. M. Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAMARGO, Douglas Branco; RIOS, Mônica Piccione Gomes. **A evasão escolar na 1ª série do ensino médio no município de Joaçaba – SC: Desafios curriculares**. IX ANPED SUL – Seminário de pesquisa em educação da região sul – 2012.

CAMPOS, Anna M. **Accountability: Quando poderemos traduzi-la para o português?** Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, 24(2) 30 – 50. Fev/abril, 1990.

CASARIN, Nelson E. F.; RAMOS, Maria B. J. **Família e aprendizagem escolar**. Rev. Psicopedagogia; 24(74): 182-201, 2007.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança. Movimentos sociais na era da internet**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO, M. Helena G. de; TORRES, H. da Gama; FRANÇA, Danilo. **Os jovens e o gargalo do ensino médio brasileiro**. Revista: 1ª Análise Seade, nº 5, agosto, 2013. ISSN 2317-9953.

CNTTL-CUT. **51 milhões dos brasileiros são jovens, aponta o Censo IBGE**. 15/04/2014. Disponível em: <http://cnttl.org.br/index.php?tipo=noticia&cod=3138>. Acesso em: 14/janeiro/2016.

COHN, Amélia. **O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude?** In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

CORREIO BRAZILIENSE. **Estudo revela motivos para o desinteresse de estudantes pelo ensino médio. O modelo atual não corresponde às aspirações dos jovens de baixa renda, que reclamam também da falta de tecnologia e de infraestrutura nas escolas**. Brasília. 25/06/2013. Disponível em: [http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino\\_educacaobasica/2013/06/25/ensino\\_educacaobasica\\_interna,373237/estudo-revela-motivos-para-o-desinteresse-de-estudantes-pelo-ensino-medio.shtml](http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_educacaobasica/2013/06/25/ensino_educacaobasica_interna,373237/estudo-revela-motivos-para-o-desinteresse-de-estudantes-pelo-ensino-medio.shtml). Acesso em: 21/agosto/2015.

CURY, Carlos R. Jamil. **Políticas da Educação: um convite ao tema**. Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro / Osmar Fávero, G. Semeraro – organizadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAGAS, Anivaldo T. R. **O questionário na pesquisa científica**. Administração On Line. Prática – Pesquisa – Ensino. FECAP (Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado). Vol. 01/nº1, Jan/Fev/Mar – 2000. ISSN 1517-7912.

DRAIBE, Sonia M. **Uma nova institucionalidade das políticas sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas dos programas sociais**. São Paulo em Perspectiva, 11(4), 1997.

DINIZ, Vagner. **A Crise do Governo Eletrônico ou a Prevalência dos Monólogos Simultâneos**. Revista IP – Informática Pública, ano 11 (1), 15-22, 2009.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREY, K. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento de políticas públicas, nº 21 – junho/2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas.** In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

G1 EDUCAÇÃO. **Brasil tem 3,7 milhões de crianças e jovens fora da escola, aponta Unicef. Pobreza, trabalho infantil e fracasso escolar explicam a evasão, diz estudo. Índices são maiores entre crianças pequenas e jovens de 15 a 17 anos.** Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/08/brasil-tem-37-milhoes-de-criancas-e-jovens-fora-da-escola-aponta-unicef.html>. Acesso em 16/abril/2014.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional.** Acesso em 25/set/14. Disponível em: [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti\\_final.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf). Acesso em: 22/março/2014.

GAHAGAN, J. **Comportamento interpessoal e de grupo.** Trad. Eduardo D'Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

GEDAE. **Gestão Dinâmica da Administração Escolar.** Disponível em: <http://www.gdae.sp.gov.br/gdae/PortalGdae/Default.jsp>. Acesso em: 29/março/2014.

GERA, Marcos Silvestre. **Globalização e educação: considerações sobre antropologia crítica contemporânea.** Tese de Doutorado / UNICAMP, Campinas/SP, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUIMARÃES, Nadya A. **Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?** In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional.* 2ª reimpressão. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** *Psicologia: Teoria e pesquisa.* Universidade de Brasília, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210, mai-ago, 2006.

HEGENBERG, L. **Normalidade estatística.** *Doença: um estudo filosófico* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998. 137 p. ISBN: 85-85676-44-2.

IBGE. Departamento de População e Indicadores Sociais. **População jovem no Brasil** - Rio de Janeiro: IBGE, 1999. 55 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296). ISBN 85-240-0755-9.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL; Juarez T.; REIS, Juliana B. **Jovens olhares sobre a escola do ensino médio**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011.

LENSKIJ, T. **Direito à permanência na escola: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares** / Maria B. Luce – orientadora - Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 174 f - (5 anexos). Porto Alegre, 2006.

LUCK, Heloisa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 edição. São Paulo: Cortez, 2008.

LUNET, Nuno et AL. **Desvio padrão ou erro padrão?** Arquivos de medicina. Notas metodológicas. Serviço de Higiene e Epidemiologia da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Vol. 20, Nº 1/2. ArquiMed, 2006. ISSN 0871-3413.

MARTINS, E. B. C. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**. Tese Doutorado – PUC, São Paulo/SP, 2007.

MARRIEL, Lucimar C.; ASSIS, Simone G.; AVANCI, Joviana Q.; OLIVEIRA, Raquel V. C. **Violência escolar e auto-estima de adolescentes**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

MICKLETHWAIT, J; WOOLDRIDGE, A. **Os bruxos da administração - Administrando o Leviatã: O Setor Público**. Campus, Rio de Janeiro: 1998.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

NERY, M. **Motivos da evasão escolar** – 2009. Acesso em 30 de maio de 2013. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos/>. Acesso em: 30/maio/2013

NÓVOA, Antônio. **Relação escola/sociedade; novas respostas para um velho problema**. Pedagogia cidadã: cadernos de formação - Educação e Sociedade. 3ª Ed. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação – Santa Clara Editora, 2005.

PARO, V. H. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica.** Seminário “Trabalho, Formação e Currículo”, realizado na PUC-SP de 24 a 25/8/1998 e publicado em: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. Trabalho, formação e currículo: para onde vai à escola. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120. Disponível em: [www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc](http://www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc). Acesso em 12/ago/2015.

PERES. Tirsia Regazzini. **A educação brasileira no Império.** In: João Cardoso Palma Filho (org.). Pedagogia cidadã: cadernos de formação – História da Educação. 3ª Ed. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação – Santa Clara Editora, 2005.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. **Avaliação educacional – O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. 2ª Ed, São Paulo: Cortez. Instituto de Estudos Especiais, 1999, p.53-63.

REPÚBLICA, Presidência da. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 08/set/2014.

RIBEIRO, Sergio Costa. **A escola no Brasil é uma comédia...** Políticas Governamentais. Rio de Janeiro: Ibase, v. 7, n. 71, p. 21---23, jul./ago. 1991.

ROCHA. M. Aparecida dos Santos. **A educação pública antes da independência.** Pedagogia cidadã: cadernos de formação – História da Educação. 3ª Ed. / João Cardoso Palma Filho, organizador. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação – Santa Clara Editora, 2005.

ROMÃO, J. Eustáquio. **Globalização e Educação.** Educação & Linguagem. Faculdade de Educação e Letras / Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 8ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 1986.

SÃO PAULO (ESTADO), Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Coord. Geral: Maria Inês Fini; Coord. de área: Alice Vieira – São Paulo: SEE, 2010.

SARACUZA, M. C. Vargas. **Evasão na Educação de Jovens e Adultos.** Especialização/UNICAMP, Campinas/SP, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez: Editora Autores associados, 1987.

SEADE. **Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados.** Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page=tabela>. Acesso em: 25/maio/2014.

SILVA e SILVA, M. O. da (org.) **O serviço social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SINGER, Paul. **A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social.** In: ABRAMO, Helena W; BRANCO, Pedro Paulo M. Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SCHAFFEL. Sarita Léa. **A identidade profissional em questão.** In: CANDAU, V. M. Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, Luiz Eduardo. **Juventude e violência no Brasil contemporâneo.** In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SPOSITO, M. Pontes. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil.** In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional. 2ª reimpressão. São Paulo, Editora fundação Perseu Abramo, 2011.

TRAGTENBERG, M. **Educação e burocracia.** São Paulo: Editora UNESP, 2012.

UNFPA. **Gravidez na adolescência é tema do relatório anual do UNFPA.** 29/Out./2013. Disponível em:

<http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/669-gravidez-na-adolescencia-e-tema-do-relatorio-anual-do-unfpa-2>. Acesso em: 09/set/2015.

VASTERS, G. Pereira; PILLON, S. Cristina. **O uso de drogas por adolescentes e suas percepções sobre adesão e abandono de tratamento especializado.** Rev.



Latino-Am. Enfermagem. Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas. 19(2): [08 telas]. Março-abril, 2011.

VIANA, A. L. **Abordagens metodológicas em políticas públicas.** RAP, Rio de Janeiro 30 (2): 5-43. Mar/Abr – 1996.

VITTA, Mariana Canavezi de. **Políticas públicas para a inclusão escolar: desafios e perspectivas no município de Franca.** Dissertação de mestrado / Serviço social – UNESP – FRANCA, SP, 2011.

ZIBAS, Dagmar M.; FERRETTI, Celso J.; TARTUCE, Gisela L. **Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL  
PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”



FACULDADE DE CIÊNCIAS  
HUMANAS  
E SOCIAIS  
CAMPUS DE FRANCA

Nº \_\_\_\_\_

### QUESTIONÁRIO - DISCENTE (E.E. SUELY MACHADO DA SILVA) – ENSINO MÉDIO (1º/2º/3º ANOS)

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 – Idade (.....)

1.2 – Série: \_\_\_\_\_

Noite (.....)

1.4 – Já trabalhou? Sim (.....) Não (.....)

1.5 – Trabalha atualmente? Sim (.....) Há quanto tempo? \_\_\_\_\_ Não (.....)

1.6 – Você cursou o Fundamental na escola: Pública (.....) Particular (.....)

#### 2 – DA RELAÇÃO DO ALUNO COM O ENSINO MÉDIO

2.1 – Porque você está cursando o Ensino Médio?

(.....) Melhores oportunidades de trabalho (.....) Por causa da família exigir (.....) Por causa dos amigos (.....) Outros

Explique.

---



---



---

2.2 – Você acha que o Ensino Médio é interessante (1º, 2º, 3º anos)?

Muito relevante (.....) Relevante (.....) Pouco relevante (.....) Não sei (.....)

Explique

---



---



---

2.3 – Quais são os pontos positivos e negativos que você vê no Ensino Médio?

2.3.1 – **Positivos** – A preparação para o trabalho (.....) O Convívio com os amigos (.....) Aprender mais (.....)

Outros (.....)

Explique.

---



---



---

2.3.2 – **Negativos** – A dificuldade em entender o que é passado nas aulas (.....) Os professores não são bons (.....) A sala de aula não colabora (bagunça, etc.) (.....) Outros (.....)

Explique.

---



---



---

### **3 – DOS CONTEÚDOS/E CURRÍCULO**

**3.1 – Os conteúdos ensinados no Ensino Médio são importantes para sua vida?**

Muito relevante (.....)      Relevante (.....)      Pouco relevante (.....)      Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**3.2 – O que você acha do caderno do aluno? Explique**

Muito relevante (.....)      Relevante (.....)      Pouco relevante (.....)      Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**3.3 – Você gosta de ler?**

(.....) Sim                      (.....) Mais ou menos                      (.....) Não                      (.....) Não sei

Explique

---



---



---

**3.4 – Pra você, ler é importante?**

Muito relevante (.....)      Relevante (.....)      Pouco relevante (.....)      Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**3.5 – Você lê nas aulas?**

Sempre (.....)              Quase sempre (.....)              Nunca (.....)              Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**3.6 – Você usa a leitura em sua vida?**

Sempre (.....)      Em algumas situações (.....)      Nunca (.....)      Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**3.7 – Você consegue entender o que lê?**

Sempre (.....)      Em algumas situações (.....)      Nunca (.....)      Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**3.8 – Você gosta de escrever?**

Sempre (.....)      Quase sempre (.....)      Nunca (.....)      Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**3.9 – Você acha que escrever é importante?**

Muito relevante (.....)      Relevante (.....)      Pouco relevante (.....)      Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**3.10 – Você escreve nas aulas?**

Sempre (.....)      Quase sempre (.....)      Nunca (.....)      Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**3.11 – Você usa a escrita em sua vida?**

Sempre (.....)      Em algumas situações (.....)      Nunca (.....)      Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**3.12 – Você consegue escrever o que pensa?**

Sempre (.....)      Em algumas situações (.....)      Nunca (.....)      Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**3.13 – O aluno pode contribuir para uma aula em “parceria com o professor”?**

Sempre (.....)      Em algumas situações (.....)      Nunca (.....)      Não sei (.....)

Explique

---



---



---

#### **4 – DA RELAÇÃO COM O AMBIENTE ESCOLAR**

**4.1 – Como é sua convivência com os funcionários da escola (inspetores, merendeiras, secretário (a))?**

Ótima (.....)      Boa (.....)      Regular (.....)      Ruim (.....)      Não sei (.....)

Explique

---

---

---

**4.2 – Como é sua convivência com os professores da escola?**

Ótima (.....) Boa (.....) Regular (.....) Ruim (.....) Não sei (.....)

Explique

---

---

---

**4.3 – Como é sua convivência com o diretor (a) da escola?**

Ótima (.....) Boa (.....) Regular (.....) Ruim (.....) Não sei (.....)

Explique

---

---

---

**4.4 – Como é sua convivência com os coordenadores (as) na escola?**

Ótima (.....) Boa (.....) Regular (.....) Ruim (.....) Não sei (.....)

Explique

---

---

---

**4.5 – Como é sua convivência com os outros alunos na escola?**

Ótima (.....) Boa (.....) Regular (.....) Ruim (.....) Não sei (.....)

Explique

---

---

---

**4.6 – Todos são tratados igualmente no ambiente escolar?**

Sempre (.....) Em algumas situações (.....) Nunca (.....) Não sei (.....)

Explique

---

---

---

**4.7 – Todos são tratados igualmente nas aulas?**

Sempre (.....) Em algumas situações (.....) Nunca (.....) Não sei (.....)

Explique

---

---

---

**4.8 – E as regras da escola: elas são respeitadas?**

Sempre (.....) Em algumas situações (.....) Nunca (.....) Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**5 – DA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO E A APRENDIZAGEM**

**5.1** – Você tem liberdade para pensar, refletir, conviver em grupo, trocar ideias, ouvir as pessoas na escola?

Sempre (.....)    Em algumas situações (.....)    Nunca (.....)    Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**5.2** – A qualidade da educação no Ensino Médio contribui na construção do conhecimento?

Muito relevante (.....)    Relevante (.....)    Pouco relevante (.....)    Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**5.3** – Você hoje consegue pensar nas suas escolhas pessoais?

Sempre (.....)    Quase sempre (.....)    Nunca (.....)    Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**5.4** – Você consegue pensar e ajudar nas atividades realizadas em grupo, em sala de aula?

Sempre (.....)    Quase sempre (.....)    Nunca (.....)    Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**5.5** – O Ensino Médio colaborou para que você possa pensar por ‘si mesmo’?

Sempre (.....)    Quase sempre (.....)    Nunca (.....)    Não sei (.....)

Explique

---



---



---

**5.6** – Você consegue perceber uma ligação entre o que você aprende com o que é dado em sala de aula?

(.....) Sim    (.....) Mais ou menos    (.....) Não    (.....) Não sei

Explique

---



---



---

**5.7** - Você é incentivado a ler e escrever no ambiente escolar?

Sim    (.....) Mais ou menos    (.....) Não    (.....) Não sei

Explique

---



---



---

**5.8 – A escola colabora para que o aluno possa ler corretamente?**

Sempre (.....)    Em algumas situações (.....)    Nunca (.....)    Não sei (.....)

**5.9 – A escola colabora para que o aluno possa escrever corretamente?**

Sempre (.....)    Em algumas situações (.....)    Nunca (.....)    Não sei (.....)

**5.10 – Há biblioteca na sua escola?**

Sim (.....)    Não (.....)

**5.11 – Você costuma freqüentar a biblioteca?**

Sim (....)    Não (.....)

Explique

---



---



---

## **6 – DA RELAÇÃO COM A PROFISSÃO E A VIDA**

**6.1 – O Ensino Médio prepara o aluno para a vida?**

(.....) Sim                      (.....) Relativamente                      (.....) Não                      (.....) Não sei

Explique

---



---



---

**6.2 – Você acha que o Ensino Médio é importante para sua vida?**

Muito significativo (....)    Significativo (....)    Pouco significativo (....)    Não sei (.....)

**6.3 - O Ensino Médio prepara para o mercado de trabalho?**

(.....) Sim                      (.....) Relativamente                      (.....) Não                      (.....) Não sei

Explique

---



---



---

**6.4 – O que você pretende fazer quando terminar o Ensino Médio?**

(.....) Curso universitário                      (.....) trabalhar                      (.....) nada                      (.....) Outros

Explique

---



---



---

**6.5 - Você usa na sua vida o que aprendeu no Ensino Médio?**

(.....) Sim                      (.....) Relativamente                      (.....) Não                      (.....) Não sei

Explique



---



---



---

**6.6** – A direção escolar ajuda o aluno a pensar sobre uma profissão – no Ensino Médio?

(.....) Sim                    (.....) Relativamente                    (.....) Não                    (.....) Não sei

Explique

---



---



---

**6.7** – As disciplinas (matérias) ajudam o aluno a pensar sobre uma profissão – no Ensino Médio?

(.....) Sim                    (.....) Relativamente                    (.....) Não                    (.....) Não sei

Explique

---



---



---

**6.8** – Os professores ajudam o aluno a pensar sobre uma profissão – no Ensino Médio?

(.....) Sim                    (.....) Relativamente                    (.....) Não                    (.....) Não sei

Explique

---



---



---

**6.9** – Os coordenadores ajudam o aluno a pensar sobre uma profissão – no Ensino Médio?

(.....) Sim                    (.....) Relativamente                    (.....) Não                    (.....) Não sei

Explique

---



---



---

**6.10** – Em sua opinião, por que o aluno abandona o ensino médio?

(.....) Trabalhar para ajudar nas despesas da família    (.....)Trabalhar para ter dinheiro para gastar/dinheiro para suas próprias necessidades ('Curtição', etc.)    (.....) Não compreende as matérias    (.....) Más companhias    (.....) outros

Explique

---



---



---

**6.11** – O que a escola poderia fazer para o Ensino Médio ficar mais interessante para os alunos?

**6.12** – O que você sugere para que o aluno termine o Ensino Médio?

## APÊNDICE B – Produto-final

Texto impresso no cartaz:

### “Conhecendo o Ensino Médio”

- *Você sabe o que é o Ensino Médio? Não? Posso ajudá-lo com isso?*

*O Ensino Médio é a etapa final dos seus estudos que começou lá na creche, no maternal, quando você era bem pequeno.*

*Agora pintou outro problema...*

- *O que é essa tal de Educação Básica?*

*É muito simples: lembra dos seus primeiros dias de aula, no pré-primário? Você deve ter estudado lá até os 6 anos. Pois é, essa etapa a gente chama de Educação Infantil. E quando você entrou no primeiro ano? Lembra da sua formatura de 4ª série?*

*Pois é, nesse momento você cumpriu todas as etapas do Ensino Fundamental – Ciclo I.*

*Aí você entrou no 5º ano e de repente chegou ao 9º e mais uma vez venceu a etapa, que é chamada Ensino Fundamental – Ciclo II. Daí você chegou ao Ensino Médio, mais três anos, do 1º ao 3º.*

*É isso: a Educação Básica é tudo isso junto... A Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Ciclo I e II) e o Ensino Médio. Legal né!!!*

- *E aí... Mas o que é o Ensino Médio?*

*Essa etapa dos seus estudos, além de ser a última, e assim como nas anteriores, outras matérias e novos professores vão aparecer. É mais atividade pra fazer, mais material pra estudar? Será que muda muito? Vamos pensar sobre isso...*

- *O que você espera que vai acontecer no Ensino Médio?*

*Olha só, vou te dizer uma coisa: eu quando era mais jovem queria entender isso, mas não dava... Agora saquei!!!*

*O Ensino Médio é o momento dos estudos em que a gente pode explorar mais o que aprendemos antes. O legal é que as novas matérias, os professores, a direção, coordenadores e todos na escola estão também pensando nisso. É o momento em que podemos aprender a conviver, compartilhar e trabalhar coletivamente, juntos, por objetivos maiores, pra melhorar a vida e ter um futuro melhor. Todos nós aprendemos mais ensinamos também, né!*

*É claro que vamos experimentar um mundo de ideias novas, que podemos usar no dia a dia. E é isso que temos que fazer, usar as coisas que estudamos a nosso favor, pra enfrentar as problemas que vão aparecendo...*

- *E o professor? Onde ele fica nisso?*

*O professor prepara suas aulas pensando nisso. E a escola ajuda através dos coordenadores e outros meios, a elaborar as matérias, os assuntos que vocês vão estudar. Os caras estudam muito pra poder dar aula! Não é fácil não. E a gente sabe que o caderno do aluno pode ajudar muito... É só saber usar!!!*

*A gente pode até ir mais longe: junto com o professor, podemos conhecer lugares, fazer experiências, e avançar mais nos assuntos que estamos vendo na aula. Podemos olhar o mundo diferente... E é pra isso que estamos no Ensino Médio! Já sabemos muito, mas podemos mais. Somos competentes pra isso. Se há coisas a aprender, chegamos lá, entendendo o jeito das coisas... Aliás, existem vários caminhos pra gente chegar à resposta das coisas.*

*O legal é poder dizer o que sentimos, de várias formas. Pra isso podemos usar a escrita... E com a leitura conhecemos as coisas do mundo, viajamos pra outros lugares... É demais! O dia que aprendi usá-las, consegui mostrar pras pessoas minhas ideias... Escrevendo e produzindo meus vídeos, postando na internet! Já estou até faturando uns trocados...*

- *Você acha que existe uma relação entre fazer o Ensino Médio e aprender uma profissão?*

*Eu poderia ter escolhido cursar o Ensino Médio e ao mesmo tempo aprender uma profissão. Tem muitas escolas profissionalizantes em diversas áreas do conhecimento, próximo a você. Eu preferi cursar apenas o Ensino Médio. Mas nele percebi depois de algum tempo, que tinham algumas disciplinas que falavam de profissões e outros assuntos que tinham a ver, além de algumas habilidades pra usar na minha vida. Para mim o estudo não acabou ai. Fui pra a Universidade, mas isso é outra história.*

*O mais importante é que hoje, depois da universidade, já sei o quero fazer... Aliás, já estou fazendo: sou um designer gráfico. Consegui alcançar os objetivos que pensei... E é claro que o Ensino Médio me ajudou demais.*

*Entendeu?*

*E aí, vamos nessa?*

## APÊNDICE C – Solicitação - Autorização da pesquisa na instituição



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CAMPUS DE FRANCA



IlmaSra. Diretora  
Profª. Jussara Nemesia de Oliveira  
Diretora da EE Profª. Suely Machado da Silva,

### SOLICITAÇÃO




Eu, Genaro Alvarenga Fonseca, R.G. 14.431.386-8, Prof. Doutor, lotado no Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas e orientador do Programa de Pós-graduação em Análise e Planejamento de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP- Campus de Franca, vem encaminhar a Vossa Senhoria a solicitação de autorização para realizar suas pesquisas, nesta instituição de ensino, do seu aluno e orientando Helton Luis da Silva, R.G. 22274412-1, discente regular de programa de mestrado, tendo em vista as exigências de seu trabalho de dissertação de mestrado.

Nestes termos,  
Pede deferimento,

Franca, 11 de agosto de 2014.

Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca  
FCHS- UNESP- Campus de Franca

## APÊNDICE D – Declaração do diretor (a) escolar

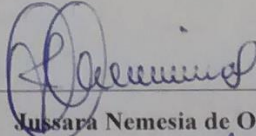
	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA</b> <b>"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"</b> FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS CAMPUS DE FRANCA	 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS	 <b>Comitê de Ética em Pesquisa</b> unesp <small>FRANCA</small>
-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que o pesquisador (a) Helton Luís da Silva R.G. 22274412-1, está autorizado (a) a realizar pesquisa nesta (Instituição/Endereço/Cidade/Estado/CNPJ) E. E. Profª Suely Machado da Silva - Rua Porto Velho, 1851, Jardim Brasilândia I – Franca/SP, sob o CNPJ:

Franca, 19 de agosto de 2014


---

**Jussara Nemesia de Oliveira**  
 R.G.: 15.170.798-4

*Jussara Nemesia de Oliveira*  
 RG: 15.170.798-4  
 Diretor de Escola

EF PROFª SUELY MACHADO DA SILVA, Rua Porto Velho N.º 1851 Franca-SP
------------------------------------------------------------------------------

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"  
 Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp – Campus de Franca  
 Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 – Jd. Dr. Antônio Petraglia – CP 211, CEP: 14409-160 – FRANCA – SP  
 Telefone: (16) 3706-8723 - Fax: (16) 3706-8724 - E-mail: [comiteetica@franca.unesp.br](mailto:comiteetica@franca.unesp.br)

## APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_  
 DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_  
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ SEXO: M ( ) F ( )  
 ENDEREÇO: \_\_\_\_\_  
 BAIRRO: \_\_\_\_\_ CIDADE: \_\_\_\_\_ ESTADO: \_\_\_\_\_  
 CEP: \_\_\_\_\_ FONE: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_  
 declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Caminhos e descaminhos da educação brasileira: um estudo da evasão escolar no ensino médio no município de Franca**. O projeto de pesquisa será conduzido por **Helton Luis da Silva**, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, orientado pelo Prof (a). Dr(a) **Genaro Alvarenga Fonseca** pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição (A pesquisa tem como principal enfoque compreender quais são os problemas que levam o aluno a evadir-se do Ensino Médio, partindo da percepção do próprio discente. Para tanto, analisar a base comum do Currículo do Estado de São Paulo implantado em 2008 e efetivado na rede em 2009 torna-se fundamental, para que haja uma panorâmica dos resultados obtidos com os questionários e o que se apregea enquanto proposta curricular). Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 (assinatura)

Pesquisador: Helton Luis da Silva  
 Endereço: Rua Doutor José Carvalho Rosa 1930  
 Tel: 16-3723-2348  
 E-mail: heltonluis@terra.com.br

\_\_\_\_\_  
 (assinatura)

Orientador: Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca  
 Endereço: Rua Orestes Felipe 1051  
 Tel: 16- 991458829  
 E-mail: gafonseca@uol.com.br

**ANEXOS**

## ANEXO A – Tabelas e gráficos

Tabela 1

TABELA 1 - TABULAÇÃO GERAL POR ANO/SÉRIE										
RESPOSTAS	MANHÃ						NOITE			TOTAL
	1º A	1º B	1º C	2º A	2º B	3º A	3º B	3º C		
Nº DE ALUNOS	8	10	8	15	10	13	6	12	82	
<b>RESPOSTAS</b>										
<b>1. IDENTIFICAÇÃO</b>										
<b>1.1 – IDADE</b>										
14 anos				3	1	1			5	
15 anos				4	9	6	1		20	
16 anos				1		1	11	7	21	
17 anos							2	2	27	
18 anos							1	1	9	
<b>1.2 - JÁ TRABALHOU?</b>										
Sim				2	5	5	7	10	55	
Não				6	5	3	8		27	
Abstenção à resposta										
<b>1.3 - TRABALHA ATUALMENTE?</b>										
Sim				2	3	2	5	9	42	
Não				6	7	6	9	1	39	
Abstenção à resposta							1		1	
<b>1.4 - HÁ QUANTO TEMPO?</b>										
Menos de 1 ano				1	2		1	2	10	
1 ano				1		1	3	4	11	
Menos de 2 anos							1		2	
2 anos							1	1	9	
Menos que 3 anos								1	1	
3 anos					1			1	3	
Menos que 4 anos									1	
4 anos								1	2	
Menos que 5 anos										
5 anos						1		1	2	
Menos que 6 anos										
6 anos										
Abstenção à resposta							1	1	3	
<b>1.5 - VOCÊ CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA:</b>										
Pública				8	10	8	15	9	80	
Privada										
Abstenção à resposta							1		2	



2 - DA RELAÇÃO DO ALUNO COM O ENSINO MÉDIO									
2.1 - PORQUE VOCÊ ESTÁ CURSANDO O ENSINO MÉDIO?									
Melhores oportunidades de trabalho	7	10	6	13	9	12	5	8	70
Ter chances de passar no ENEM (Cursar uma Universidade)		1							1
Por causa de a família exigir		1	2	3			1	2	9
Por causa dos amigos		1							1
O EM não é necessário - adquire-se o conhecimento até o 5º ano (Ciclo I)								1	1
Estudar à noite para poder trabalhar							1		1
Por um melhor aprendizado/ EM como garantia de futuro	2		1	5	5	7	3	7	30
Conseguir um bom emprego para cursar uma faculdade	1		2		1				4
EM é exigência para se ocupar os melhores empregos	4	2	1	1	1	4	2	1	16
Passar numa faculdade em busca de conhecimento, buscando melhores oportunidades no mercado de trabalho		1		1		4		3	9
Melhorar a vida dos familiares	1				1			1	3
nº 64: "Estou fazendo o EM pois quero terminar para poder fazer uma faculdade, mas infelizmente o EM não está me preparando para uma faculdade."								1	1
Nº 08: "Tem de se levar em conta que a passagem de um jovem pelo hábito escolar não é somente aprendizado, é uma preparação, uma transformação para a vida, aonde cada um tem uma mudança para a vida adulta. Por isso que eu curso o EM com vontade de mudar."						1			1
2.2 - VOCÊ ACHA QUE O ENSINO MÉDIO É INTERESSANTE?									
Muito relevante	2	10	4	10	1	10	1	4	42
Relevante	5		1	4	8	3	5	6	32
Pouco relevante	1		3	1	1			2	8
EXPLIQUE									
É importante para cursar uma universidade	1	1		4				1	7
Reforça o conhecimento passado					1				1
Ampliação do processo de aquisição de conhecimento	1	2	2	7	1		1	4	18
Há conteúdos desnecessários	2							1	3
Desmotivação pela trivialidade constante						1			1
Indisciplina dificulta aprendizagem	1				1			1	3
Descoberta da vida adulta				1					1
Muitos alunos não fazem faculdade ou abandonam o curso pela falta de conhecimento prévio. Este conhecimento deveria ter sido adquirido no EM	1								1
EM como um dos aspectos importantes na inserção ao mercado de trabalho	1	1	2						4



Os professores só trabalham a apostila e não explicam os conteúdos	1									1
É preciso que haja metodologias de ensino diversificadas, ampliando o interesse do aluno						1				1
A falta de conhecimento prévio gera a desmotivação pelas aulas e novos conteúdos				1						1
O dia é pesado e as aulas são pouco aproveitadas								1		1
Os professores não apresentam os conteúdos de forma clara e aprofundada		1		1	1		1	1		5
Estrutura escolar (espaço físico) que favoreça aulas diferenciadas						1				1
Conteúdos desnecessários				1						1
Não há o cumprimento das regras						1				1
O professor não consegue ter controle sobre a sala de aula				1	1					2
O aluno explica que o professor tenta explicar, mas não consegue pela bagunça		1		2	1	4	1	2		11
Alguns alunos prejudicam a organização disciplinar da sala	1	1		2	1	3		1		9
Uma parcela dos alunos não se responsabiliza por sua aprendizagem						1				1
O professor que falta causa problemas disciplinares além do conteúdo que é deixado de ser ministrado	1									1
Salas lotadas dificultam a concentração e a aprendizagem				2						2
Nº 21: Dificuldade de compreensão do aluno (“A dificuldade para quem, não é muito inteligente”)			1							1
Nº 37: “Professores não explicam as matérias... explicam uma vez só”		1								1
Nº 32: “A maioria dos alunos vão para a escola porque são obrigados...”		1								1
Outros problemas										1
Abstenção à resposta		1								1
<b>3 - DOS CONTEÚDOS/E CURRÍCULO</b>										
<b>3.1 - OS CONTEÚDOS ENSINADOS NO ENSINO MÉDIO SÃO IMPORTANTES PARA SUA VIDA?</b>										
Muito relevante	6	6	6	2	2	4	2	6		34
Relevante	2	3	2	8	6	7	2	5		35
Pouco relevante		1		3	2	2	1	1		10
Não sei				2			1			3

EXPLIQUE									
São importantes na construção de um futuro promissor	2	3	3	3	2		1	3	17
O EM deveria ser optativo e não obrigatório								1	1
Conteúdos importantes para o vestibular	1			4	1	1		1	8
Os conteúdos auxiliam na compreensão da sociedade e do mundo			1				1		2
O currículo é limitado pelo caderno do aluno									
Boa parte dos conteúdos serão utilizados para a leitura de vida		1	2				2	3	8
Em algumas aulas – Conteúdos interessantes com aulas compreensíveis; Em outras – Dificuldades do professor na explicação dos conteúdos						2			2
Os conteúdos estão distantes do contexto de vida – distantes da realidade do aluno		2		3		1	1	3	10
Conteúdos que não serão usados no dia a dia, somente no caso do discente seguir o conteúdo da disciplina em questão	1	1	1	2	3	3	1		12
Nº 32: “Na verdade não são só as do Ensino Médio, mas do fundamental”		1							1
3.2 - O QUE VOCÊ ACHA DO CADERNO DO ALUNO?									
Muito relevante		2	1	1	1	4	1	1	11
Relevante	6	2	2	2		9	1	11	33
Pouco relevante	2	6	5	12	8		4		37
Não sei					1				1
EXPLIQUE									
Importante como acúmulo de conhecimento		1	2						3
Todos os discentes do estado de São Paulo aprendem o mesmo conteúdo				1					1
Os alunos não se comprometem com o Caderno do Aluno		1							1
Desnecessário, não há grandes avanços em relação à aquisição de conhecimento			2	8	4	1			15
O caderno do aluno é bom, porém a pontos indesejáveis	2					1			3
Evita a cópia da lousa; baixa qualidade em relação ao conteúdo			1			1			2
Investimento em outros tipos de insumos para a sala de aula						1			1
Nº 82: “Acho o caderno do aluno super desnecessário, porque tem muita coisa que não tem sentido, e caderno do aluno na minha opinião é só pra pesar na bolsa”				1					1
Nº 08: O caderno do aluno – “seu conteúdo é básico e de pouco proveito”						1			1





EXPLIQUE									
Leitura do que é proposto em sala de aula	5	2	5	2		4	1	3	22
Não gosta de ler							1	2	3
Tem prazer em ler			2						2
A indisciplina em sala atrapalha					1			2	3
Interesse por gêneros específicos (escolha pessoal) – geralmente traz algum livro;						2			2
Lê no tempo ocioso em sala de aula					2				2
A leitura em voz alta constrange o discente				1					1
Dificuldade em se concentrar – em sala de aula							1		1
Nº 09: Prefere ler em casa; quando não há “outras funções para eu fazer”						1			1
Realiza a leitura somente quando proposta pelo professor						1			1
Realiza a leitura se o assunto for interessante		1		1		1			3
Às vezes		1					1		2
3.6 - VOCÊ USA A LEITURA EM SUA VIDA?									
Sempre	5	8	5	7	5	5		6	41
Em algumas situações	3	2	3	8	5	8	5	6	40
Nunca							1		1
EXPLIQUE									
Alguns conceitos presentes em alguns livros ajudam na resolução de problemas pessoais							1		1
Algumas citações de livros ajudam a passar ideias			1						1
Ajuda na expressão das ideias			1						1
A curiosidade estimula a leitura			1						1
Como fonte de pesquisa						1			1
Auxilia na elaboração da escrita						1			1
Oferece embasamento teórico para possíveis discussões						1			1
Em algumas situações aplica-se o que se detém conceitualmente via leitura						1			1
A leitura como ferramenta de apropriação do conhecimento	1	2		2	1	1		1	8
Auxilia na percepção de mundo			1	1	1	3		1	7
No trabalho, nas coisas do dia a dia			2	2	1		1	2	8
A leitura é usada o tempo todo	1	3						1	5
Em algumas propostas em sala de aula		1						1	2
Usa recursos eletrônicos, para compreender o mundo			1						1





Escrita como necessidade; dá preferência à leitura				1		1			2
Escreve o que acha interessante/assuntos			3					3	6
Não gosta de escrever; escreve de vez em quando		2	2	1				1	6
Se expressa melhor através da escrita		1	1					1	3
<b>3.9 - VOCÊ ACHA QUE ESCREVER É IMPORTANTE?</b>									
Muito relevante	5	7	7	9	7	9	4	12	60
Relevante	3	2	1	5	2	4	2		19
Pouco relevante		1		1	1				3
<b>EXPLIQUE</b>									
Importante na expressão de ideias e opiniões	2	3		4	2	2	2	2	17
A escrita como veículo de comunicação	1			2	1		1	3	8
Escrever é importante na busca por um emprego			1						1
Aponta a leitura como facilitadora da escrita						1			1
Nº 26: "Além de passar o tempo, estimula o conhecimento"			1						1
É dever do aluno									
Escrever é uma forma de relaxamento						1			1
O conhecimento antecede a escrita	1								1
Expressar o que se pensa através da leitura é algo que deve ser comum a todas as pessoas						1			1
Ferramenta essencial ao aprendizado			1	1	1				3
Não dá tanta importância à escrita		1							1
Ampliação do vocabulário								2	2
Nº 33: "Todos necessitam da escrita no dia a dia"		1							1
<b>3.10 - VOCÊ ESCREVE NAS AULAS?</b>									
Sempre	7	6	6	6	5	8	5	7	50
Quase sempre	1	4	1	7	5	5	1	5	29
Nunca			1	1					2
Não sei				1					1
<b>EXPLIQUE</b>									
É dever do aluno			1		2				3
Aponta para a importância dos temas propostos serem atuais e que não se repitam						1			1
Escreve tudo que é passado para poder eventualmente sanar dúvidas			1						1

Faz anotações tanto do que é exposto na lousa como do que é exposto pelo professor oralmente etc.	3			1		1		6	11
O aluno não copia porque há grande quantidade de conteúdo para ser copiado do quadro negro			1	1					2
Escreve tanto o que é proposto em sala, como em casa						1			1
Escreve mas não dá tanta importância		1							1
Escreve apenas o que lhe interessa			1				1		2
Nº 43: "... eu fico no celular"				1					1
<b>3.11 - VOCÊ USA A ESCRITA EM SUA VIDA?</b>									
Sempre	2	5	4	7	5	6	3	10	42
Em algumas situações	6	5	4	8	4	7	3	2	39
Nunca									
Não sei					1				1
<b>EXPLIQUE</b>									
Utiliza no trabalho	2		1	1		1	1	4	10
Escrita como forma de representação dos pensamentos e ideias			1	1			2		4
Nº 36: "Faço bastante cursos e a escrita é fundamental"		1							1
Nº 49: "Sim, para desabafar comigo mesma"				1					1
Utiliza como uma ferramenta de discussão sobre diferentes assuntos	2					1		1	4
Utiliza para comunicação via internet, celular					1	1			2
Utiliza a escrita para assinar alguns documentos ou similares			1	1					2
Na escola	2					1			3
Nº 32: Em algumas situações pessoas: "escrever cartas"		1							1
Nº 12: "Em vestibulares, redações e algumas vezes no trabalho"						1			1
Prefere a comunicação oralmente						1			1
Em casa	1								1
A escrita nem sempre é necessária	1			1				1	3
<b>3.12 - VOCÊ CONSEGUE ESCREVER O QUE PENSA?</b>									
Sempre	5	7	6	5	4	4	1	7	39
Em algumas situações	3	2	2	10	6	9	4	5	41
Nunca									
Não sei		1					1		2
<b>EXPLIQUE</b>									
Através da leitura, a escrita ganha força argumentativa						1			1
Nº 49: "Tem coisas que é melhor ser sentidas"				1					1

<b>Nº 07: "... muitas vezes é mais fácil escrever do que falar"</b>						1			<b>1</b>
<b>A escrita como expressão do pensamento</b>	1	2		1	1			3	<b>8</b>
<b>A contribuição e auxílio do professor é essencial</b>								1	<b>1</b>
<b>Facilidade em colocar suas ideias através da escrita</b>	2	1	3					2	<b>8</b>
<b>Quando há inspiração</b>	1								<b>1</b>
<b>Não é um costume</b>	1								<b>1</b>
<b>Dificuldade na organização e argumentação das ideias/Dificuldade em encontrar "as palavras certas" (vocabulário)</b>		1	1	3		1	1	2	<b>9</b>
<b>Escreve apoiado (a) no vocabulário que conhece</b>		1	1				1		<b>3</b>
<b>3.13 - O ALUNO PODE CONTRIBUIR PARA UMA AULA EM PARCERIA COM O PROFESSOR?</b>									
<b>Sempre</b>	3	7	5	8	4	5		4	<b>36</b>
<b>Em algumas situações</b>	5	3	3	4	6	8	6	7	<b>42</b>
<b>Nunca</b>				1				1	<b>2</b>
<b>Não sei</b>				2					<b>2</b>
<b>EXPLIQUE</b>									
<b>A capacidade de concentração e a disciplina em sala são aspectos importantes nessa parceria</b>		4	1		1				<b>6</b>
<b>Participa das discussões, questionando</b>	1		1	1		1		1	<b>5</b>
<b>Evitando a desorganização e indisciplina</b>						1			<b>1</b>
<b>Dando sugestões</b>			1	1				1	<b>3</b>
<b>Dependerá de como o professor direcionará a aula</b>		1	1				2	3	<b>7</b>
<b>O conhecimento leva ao interesse pela discussão e à contribuição por uma relação participativa e de troca de ideias</b>							2		<b>2</b>
<b>A indisciplina compromete as aulas e a aprendizagem</b>	2			1	1	2			<b>6</b>
<b>O docente pode tanto aprender como ensinar o discente</b>						1			<b>1</b>
<b>Dependerá de como o professor direcionará a aula</b>					2	2			<b>4</b>
<b>O interesse do aluno pela aula dependerá do assunto proposto pelo professor</b>	1	1		2		2			<b>6</b>
<b>Passa pela vontade do aluno em contribuir nesse sentido</b>					2	3			<b>5</b>
<b>Nem todos estão motivados a exercer essa parceria</b>								1	<b>1</b>
<b>A aula torna-se mais interessante com a participação dos alunos</b>	1		1				1	2	<b>5</b>
<b>Nº 21: "Passando lição na lousa"</b>			1						<b>1</b>

4 - DA RELAÇÃO COM O AMBIENTE ESCOLAR									
4.1 - COMO É SUA CONVIVÊNCIA COM OS FUNCIONARIOS DA ESCOLA (INSPETORES, MERENDEIRAS, SECRETÁRIOS (AS))?									
Ótima	5	3	5	5	3	2	1	4	28
Boa	3	5	3	6	6	11	4	4	42
Regular		2		2	1			4	9
Ruim				1			1		2
Não sei				1					1
EXPLIQUE									
Dificuldade no relacionamento				1					1
Não há proximidade na relação, porém há o respeito						3			3
O respeito pelos profissionais é essencial			2	1		2		1	6
Tratam os alunos muito bem/com respeito	2	1	2	1				1	7
Os funcionários são educados						1			1
Há o respeito mútuo	1		1	1	2		1	2	8
São amigáveis								1	1
Não tem contato		1			1		1	1	4
Alguns alunos são tratados melhor que outros								1	1
Nº 37: "Às vezes somos tratados com falta de educação"		1							1
Nº 30: "As tias são legais"		1							1
4.2 - COMO É SUA CONVIVÊNCIA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA?									
Ótima	3	2	4	1	2	4		4	20
Boa	4	4	3	8	7	9	3	4	42
Regular	1	4	1	6	1		3	4	20
Ruim									
EXPLIQUE									
São atenciosos e prestativos, legais		1		2		1		2	6
Valoriza o professor como aquele que é importante a construção do aprendizado		1							1
A relação de intimidade, de aproximação entre professor e aluno, contribui para essa convivência						1			1
Nº 33: "São muito implicantes"		1							1
Nº 30: "Os professores são legais"		1							1
"Se fossem mais rígidos, os alunos teriam mais respeito e atenção nas aulas"						1			1
Há alunos que são tratados de forma diferenciada pelos professores				2	3	1	2	7	15
O professor utiliza de critérios errôneos em alguns julgamentos		1							1



EXPLIQUE									
Legais e educados	2		2		1			1	6
Escutam as opiniões dos alunos						1			1
Há o respeito mútuo				1					1
Ajudam e auxiliam na resolução de problemas			2			2		1	5
Não há proximidade entre aluno e coordenadores		1		1	1				3
Dificuldade no relacionamento				1					1
Alguns alunos são tratados diferencialmente por fazerem serviços que são deles								1	1
Nº 32: “às vezes sou mal interpretado”		1							1
Nº 76: “... sou contra alguns privilégios”								1	1
4.5 - COMO É A CONVIVÊNCIA COM OS OUTROS ALUNOS DA ESCOLA?									
Ótima	5	3	3	4	4	2		4	25
Boa	2	6	3	8	5	7	3	6	40
Regular		1	2	3		4	3	2	15
Ruim									
Não sei					1				1
Abstenção à resposta	1								1
EXPLIQUE									
Desconforto em relação a questões como a má educação dos alunos				2		1			3
Seu relacionamento está focado no grupo de alunos que convive no ambiente escolar		3	1	1	1	1			7
Conversa com poucos alunos			1						1
Convive apenas com os amigos da classe		3				1			4
Convive bem com todos os alunos	2	1	2	2	3	1		2	13
Seu relacionamento está focado no grupo de alunos que convive no ambiente escolar							1	1	2
Não se envolve com alunos indisciplinados			1						1
Há o respeito mútuo				2					2
Dificuldade em relação à convivência com alguns alunos								4	4
Apesar de não conviver diretamente com alguns, nunca houve maiores problemas	1							2	3
Devido à transferência recente à escola, não há proximidade com os alunos					1				1
Preconceito; exclusão por parte de grupos escolares	1						1		2
4.6 - TODOS SÃO TRATADOS IGUALMENTE NO AMBIENTE ESCOLAR?									
Sempre	4	3		2	1	3			13
Em algumas situações	4	6	6	10	8	10	4	7	55
Nunca			2	2			1	5	10
Não sei		1		1	1		1		4

EXPLIQUE										
Os alunos discriminam os próprios alunos	1									1
Há o problema do bullying	1		2							3
O limite deve ser levado em conta sempre. Há muita indisciplina			1	1						2
Dependerá da maneira como a aluno se comporta				3						3
Todos têm os mesmos direitos na escola	1	2								3
Muitas vezes não se compreende a verdadeira causa do problema/ pré-julgamento sem realmente se ter a certeza dos envolvidos	1				2	1				4
Alguns são tratados melhores que outros na escola	1			3		2	3	7		16
O respeito como aspecto importante nas relações escolares						1		1		2
Nº 24: Os alunos indisciplinados são “marcados pelos funcionários – como maus indivíduos”			1							1
4.7 - TODOS SÃO TRATADOS IGUALMENTE NAS AULAS?										
Sempre	1	1	4	2	4	5		3		20
Em algumas situações	7	6	3	10	6	8	4	6		50
Nunca		3	1	1			1	2		8
Não sei				2			1	1		4
EXPLIQUE										
Há um tratamento diferenciado aos alunos mais inteligentes, por parte dos professores		2								2
A indisciplina é fator importante na relação em sala de aula	2							2		4
Desigualdade e desrespeito entre alunos	1	1								2
Alguns professores têm preferência por alguns alunos		2					4	5		11
Problemas e intrigas entre alunos e professores	1					1				2
O aluno disposto a aprender tem maior reconhecimento por parte dos professores						1				1
O Bullying está presente em sala de aula	1		1							2
Nº 09: “só em casos de discordância em algo que existe uma discussão ou conflito”						1				1
4.8 - E AS REGRAS DA ESCOLA: ELAS SÃO RESPEITADAS?										
Sempre										
Em algumas situações	8	9	7	10	9	13	6	10		72

Nunca		1	1	2	1			2	7
Não sei				3					3
<b>EXPLIQUE</b>									
Há vários aspectos que geram a desordem						1			1
As regras não são cobradas, apesar de existirem						2			2
A escola pública acarreta maiores problemas em relação ao cumprimento das regras						1			1
O respeito às regras deixa de ter significado a muitos alunos	3	3	3	1	5	2	2	5	24
Excesso de regras								1	1
<b>5 - DA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO E A APRENDIZAGEM</b>									
<b>5.1 - VOCÊ TEM LIBERDADE PARA PENSAR, REFLETIR, CONVIVER EM GRUPO, TROCAR IDEIAS, OUVIR AS PESSOAS NA ESCOLA?</b>									
Sempre	4	3	3	3	1	5	4	2	25
Em algumas situações	4	7	4	9	7	8	2	8	49
Nunca			1	1	2			2	6
Não sei				1					1
Abstenção à resposta				1					1
<b>EXPLIQUE</b>									
Há docentes que aceitam a opinião dos discentes				1					1
É essencial aceitar a opinião dos outros	1	1	2			1		2	7
Depende de como será a proposta de aula do professor								2	2
Quando exista a oportunidade para o debate	1		1	1		1	1	1	6
<b>5.2 - A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO CONTRIBUI NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO?</b>									
Muito relevante	3	5	5	5	8	3		1	30
Relevante	5	4	2	10	2	9	4	10	46
Pouco relevante		1	1			1	2	1	6
<b>EXPLIQUE</b>									
Depende de cada pessoa construir seu próprio conhecimento	1			3				3	7
Dificuldade em acompanhar a matéria/conteúdo	1			2					3
Baixa qualidade da educação	1			1	1	2	1	3	9
Ajuda no processo de reflexão e do aprendizado			1						1
A ajuda do professor é essencial								1	1
Alguns assuntos contribuem à formação do conhecimento			1		2	1		1	5



Oferece conhecimento para a vida/futuro	2	1	1	2	1	2		1	10
O EM deve preparar para o vestibular entre outras coisas				1		1			2
Há falhas no processo educacional, os assuntos estão desvinculados do interesse do aluno (da realidade)		1			1		2	1	5
A escola precisa estar atenta à infraestrutura proporcionada aos alunos					1				1
Falta investimento							1		1
Nº 36: “Poderia ser melhor”		1							1
Nº 19: “... é na escola que adquirimos conhecimento”	1								1
Nº 60: “... quanto mais prepara a escola é, melhor o conhecimento. A apostila por exemplo abaixa muito a qualidade da educação”					1				1
<b>5.3 - VOCÊ CONSEGUE PENSAR NAS SUAS ESCOLHAS PESSOAIS?</b>									
Sempre	5	5	6	7	8	8	4	8	51
Quase sempre	3	5	2	8	1	5	2	4	30
Nunca					1				1
Não sei									
<b>EXPLIQUE</b>									
A capacidade de reflexão é inerente ao ser humano, cada um com seu processo de raciocínio						1			1
A escola contribuiu na construção do conhecimento						1			1
A reflexão como componente decisivo na busca por um futuro promissor/		1		1	2	3			7
Dificuldade em decidir ou planejar o seu futuro				1					1
Alguns professores ajudam nessas reflexões								1	1
Os amigos ajudam								2	2
A família auxilia em relação as suas escolhas pessoais	1			1				3	5
Nº 30: “Quero me formar e ganhar dinheiro”		1							1
Nº 29: “Nem sempre, às vezes é muito complicado pensar nisso com a cabeça ocupada em estudar e trabalhar”		1							1
<b>5.4 - VOCÊ CONSEGUE PENSAR E AJUDAR NAS ATIVIDADES EM GRUPO, EM SALA DE AULA?</b>									
Sempre	5	3	2	5	5	4	3	5	32
Quase sempre	3	7	6	9	3	9	3	7	47
Nunca				1	1				2
Não sei					1				1
<b>EXPLIQUE</b>									
Expor as opiniões é essencial	2			1	1	1	3	1	9

A busca pelo conhecimento através de pesquisas contribui na exposição das ideias	2					1		1	4
Os alunos interferem ou inibem a opinião do outro			2		1	1			4
Há uma recíproca colaboração dos alunos		1	1		1				3
Não gosta de participar das atividades propostas em sala		1							1
Não há propostas de trabalho em grupo frequentemente					1			2	3
Dificuldade na participação de trabalhos coletivos		1						1	2
Participa se houver interesse sobre o assunto				2				2	4
<b>5.5 - O ENSINO MÉDIO COLABOROU PARA QUE VOCÊ POSSA PENSAR POR SI MESMO?</b>									
Sempre	3	6	2	5	3	4		2	25
Quase sempre	4	4	3	3	5	9	6	8	42
Nunca	1		2	1	2			1	7
Não sei			1	6				1	8
<b>EXPLIQUE</b>									
Possibilita a confiança em si mesmo				1		1		1	3
EM possibilita um olhar pessoal, a construção das ideias	2		2	1		1		2	8
O EM é muitas vezes distante da realidade do aluno								2	2
O discente se arrepende de ter perdido tanto tempo / não ter se dedicado com maior afinco em relação aos conteúdos dos anos anteriores (fundamental)					2				2
Os conselhos e orientações dos professores são mais significativos que o próprio EM	2			2	1	1		2	8
O trabalho em grupo (colaborativo) muitas vezes ajuda a compreender as temáticas propostas	1					1			2
Pensar por si mesmo independe do EM	2							2	4
Faltam oportunidades e mais atenção ao discente para que ele se consiga elaborar seu pensamento							1		1
Nº 27: "Comecei o EM agora, e ainda não vi diferença não"			1						1
Nº 48: "Não, pois meus pensamentos são individualistas e não são formados por educação e sim por exemplo de pessoas que convivem conosco"					1				1
<b>5.6 - VOCÊ CONSEGUE PERCEBER UMA LIGAÇÃO ENTRE O QUE VOCÊ APRENDE COM O QUE É DADO EM SALA DE AULA?</b>									
Sim	5	5	4	6	1	5	1	3	30

Mais ou menos	3	4	4	6	7	8	4	9	45
Não		1		2	2		1		6
Não sei									
Abstenção à resposta				1					1
<b>EXPLIQUE</b>									
Nº 12: “Às vezes sempre acho que deixei algo para trás que pode me fazer falta à frente”						1			1
A sala de aula é importante nesse sentido. Ela contribui significativamente à aprendizagem	1		3				1	1	6
Os conteúdos estão interligados com o que é importante para a vida	2			2		1		3	8
Alguns assuntos ficam sem explicação		1				1			2
Os assuntos não têm vínculo com o aprendizado, não fazem parte dos conteúdos que interessam realmente		1		1	2			3	7
Alguns conteúdos ficam mais claros que outros				2					2
Em algumas disciplinas (leia-se 'professores') ficam perceptíveis essa relação								2	2
<b>5.7 - VOCÊ É INCENTIVADO A LER E ESCREVER NO AMBIENTE ESCOLAR?</b>									
Sim	6	6	3	6	2	8	2	7	40
Mais ou menos	2	4	5	7	3	5	4	5	35
Não				2	5				7
<b>EXPLIQUE</b>									
A leitura independe do estímulo escolar	1				1				2
Os professores incentivam a leitura	1	1	2			4	1	2	11
O incentivo é geral no ambiente escolar				2	1	1			4
Algumas aulas (professores) indicam e fomentam a leitura	2	1		3	2	1	1	4	14
Há maior cobrança à escrita do que a leitura			1						1
A escola não incentiva a leitura					2				2
<b>5.8 - A ESCOLA COLABORA PARA QUE O ALUNO POSSA LER CORRETAMENTE?</b>									
Sempre	7	5	5	5	1	3	6	5	37
Em algumas situações	1	5	3	8	7	9		7	40
Nunca				2	2	1			5
Não sei									
<b>5.9 - A ESCOLA COLABORA PARA QUE O ALUNO POSSA ESCREVER CORRETAMENTE?</b>									
Sempre	8	6	6	9	2	3	5	7	46
Em algumas situações		4	2	5	7	8	1	4	31
Nunca				1	1	1		1	4

Não sei									
Abstenção à resposta						1			1
<b>5.10 - HÁ BIBLIOTECA NA SUA ESCOLA?</b>									
Sim	8	10	8	15	10	13	6	11	81
Não								1	1
<b>5.11 - VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR A BIBLIOTECA?</b>									
Sim	7	3	4	7	2	10		2	35
Não	1	7	4	8	8	3	6	10	47
<b>EXPLIQUE</b>									
O acervo é bom	1								1
Utiliza o acervo pessoal	1	2	2						5
Não frequenta porque há um taxa para confecção da carteirinha de acesso a biblioteca					1				1
Utiliza quando necessário			1					1	2
Preferência pela compra/aquisição de livros						1			1
Não há tempo disponível para a leitura							2	1	3
A leitura é a melhor forma de aquisição de conhecimento			1	1		1			3
Quando há a necessidade de pesquisa						1			1
Interesse/gosto pela leitura	1			2		2			5
Não há interesse pela leitura		1		1					2
Frequentar a biblioteca nunca foi incentivado pela escola								1	1
No período noturno a biblioteca não está aberta					4		1	6	11
O acesso a biblioteca é restrito aos discentes					1				1
Não tem interesse pelo acervo da biblioteca					1			1	2
<b>6 - DA RELAÇÃO COM A PROFISSÃO E A VIDA</b>									
<b>6.1 - VOCÊ ACHA QUE O ENSINO MÉDIO É IMPORTANTE PARA SUA VIDA?</b>									
Muito significativo	7	9	5	7	6	9	1	9	53
Significativo	1	1	2	7	3	4	4	3	25
Pouco significativo			1	1	1		1		4
Não sei									
<b>6.2 - O ENSINO MÉDIO PREPARA O ALUNO PARA A VIDA?</b>									
Sim	6	7	5	1	3	1	2	6	31
Relativamente	2	3	2	12	5	12	3	5	44
Não			1	2	2		1	1	7
Não sei									
<b>EXPLIQUE</b>									
Nº 33: "Ajuda no amadurecimento"		1							1
Nº 39: "Pois ele é somente o ponto de partida para esse preparo"				1					1

Necessário na busca por melhores oportunidades de emprego					1				1
Dependerá da escolha profissional escolhida	1					1	1		3
Deveria preparar melhor		1				1			2
Prepara para concursos públicos	1								1
O EM proporciona a convivência com pessoas diferentes			1						1
O depoimento dos professores auxilia nessa preparação para a vida						1			1
Não há qualidade no EM								1	1
Algumas aulas são importantes nesse sentido					2			1	3
Desorganização docente em relação aos conteúdos/distantes da realidade do aluno			1		1		1	1	4
Prepara para o trabalho		1	1						2
Possibilita conhecimento geral do mundo/vida	1	1	3	1	2	2		5	15
Dependerá do esforço do aluno. Dessa forma, o EM passa a ser significativo	1					1		4	6
Prepara para o vestibular	1	1	1	2				2	7
Alguns alunos terminam ao EM sem nenhum conteúdo apreendido					1				1
Auxilia a experienciar melhor as vivências fora da escola							1		1
<b>6.3 - O ENSINO MÉDIO PREPARA PARA O MERCADO DE TRABALHO?</b>									
Sim	8	6	5	4	2	1	1	4	31
Relativamente		3	2	4	6	11	5	4	35
Não		1	1	6	2	1		3	14
Não sei				1				1	2
<b>EXPLIQUE</b>									
Nº 12: Experienciar práticas, “passeios a universidades e empresas”						1			1
Nº 11: A escola não auxilia no amadurecimento e responsabilidade pela vida. “Temos que aprender sozinhos”						1			1
Nº 06, 10: Não prepara diretamente, mas oferece uma base do “mundo lá fora” / por onde começar						2			2
Prepara para o vestibular não para o mercado de trabalho				2					2
Mostra ao aluno algumas áreas que possa ingressar				1					1
Os conteúdos não estão adaptados para atender as exigências do mercado				2					2
O EM é necessário para que se consiga um emprego melhor	2	2	1					1	6

Colabora para um futuro melhor	1	1	1	2	1		1	4	11
O EM colabora com conteúdos usuais para o trabalho escolhido								1	1
Dependerá da opção pela área profissional que o aluno gostaria de seguir						1			1
É apenas um dos aspectos que somam para essa preparação						1			1
Não há disciplinas realmente voltadas à reflexão sobre o mercado de trabalho							1		1
Dependerá do compromisso dos professores e da escola		1	1		1	1		4	8
<b>6.4 - O QUE VOCÊ PRETENDE FAZER QUANDO TERMINAR O ENSINO MÉDIO?</b>									
Curso universitário	8	9	6	12	9	12	5	10	71
Trabalhar	3	6	5	8	5	11	3	3	44
Nada								1	1
Nº 80: "... seguir carreira no Exército Brasileiro"								1	1
Investimento no esporte	1								1
Estudar fora do país/intercâmbio				1					1
Trabalhar no diurno e estudar no noturno						2			2
Trabalhar e somente depois pensar em um curso universitário			1	1		1			3
Trabalhar para pagar o curso universitário		3	1	3		2			9
Investir em cursos para o mercado de trabalho	1		1						2
Busca por uma melhor estimativa de futuro					1				1
Construir o futuro, estudando e trabalhando						2			2
Estuda para que possa passar numa boa universidade e arranjar um bom emprego			2	2	2	1	1	1	9
Pretende passar no ENEM		1							1
Curso universitário na área de escolha			1		1	2		5	9
Curso técnico	1								
Cursar uma universidade pública								1	1
Melhores expectativas salariais		1						1	2
<b>6.5 - VOCÊ USA NA SUA VIDA O QUE APRENDEU NO ENSINO MÉDIO?</b>									
Sim	4	4	4	3	3	1	2	4	25
Relativamente	4	4	3	10	4	12	4	7	48
Não		1	1	2	3			1	8
Não sei		1							1
<b>EXPLIQUE</b>									
É usado em poucas oportunidades						2			2

Os conteúdos serão usuais no vestibular				1					1
Usados em cursos				1					1
Usados em situações cotidianas				1					1
Muitos conteúdos não são usados	3	1	2	1	4	1	2	3	17
Usual nas relações sociais							1	1	2
Conteúdos do EM são usados no mercado de trabalho, conforme a área de atuação					1		1	2	4
Dependerá das matérias e do interesse no assunto				1		1		2	4
Os conteúdos são desnecessários ao contexto de vida								1	1
<b>6.6 - A DIREÇÃO ESCOLAR AJUDA O ALUNO A PENSAR SOBRE UMA PROFISSÃO - NO ENSINO MÉDIO?</b>									
Sim	4	2	3	2	2	1	1	4	19
Relativamente	2	4	2	5	4	6	5	6	34
Não		4	3	8	1	6		2	24
Não sei	2				3				5
<b>EXPLIQUE</b>									
Nº 09: O aluno tem de “se virar sozinho”						1			1
A direção poderia participar mais						1			1
Às vezes a direção passa informações sobre esse aspecto	2		1	5	1	1	1	3	14
Direção ausente								1	1
A direção não colabora nesse aspecto		1							1
Somente os professores trazem essa discussão	1					1		1	3
<b>6.7 - AS DISCIPLINAS (MATÉRIAS) AJUDAM O ALUNO A PENSAR SOBRE UMA PROFISSÃO - NO ENSINO MÉDIO?</b>									
Sim	5	5	4	5	3	4	1	6	33
Relativamente	2	4	3	9	4	9	4	6	41
Não	1	1		1	2				5
Não sei			1		1		1		3
<b>EXPLIQUE</b>									
Nº 02: “... quero seguir a área de humanas”						1			1
Ajudam na percepção dos aspectos, importantes em cada disciplina		1	2	3	1	1		5	13
Interesse pessoal pela matéria			1	2	1	2		3	9
Já tem certeza das suas escolhas em relação à profissão e área que gostaria de atuar					1				1
A dificuldade em compreender o próprio conteúdo da disciplina dificulta a reflexão profissional		1					2	4	7

6.8 - OS PROFESSORES AJUDAM O ALUNO A PENSAR SOBRE UMA PROFISSÃO - NO ENSINO MÉDIO?									
Sim	5	5	6	5	2	6	3	5	37
Relativamente	2	5	1	7	7	6	2	6	36
Não			1	3	1	1	1	1	8
Não sei	1								1
EXPLIQUE									
Não há um momento específico, mas os professores estão sempre dispostos a esclarecimentos do assunto		2			1				3
Os professores conversam sobre o assunto	2	1	1	1	3	3		6	17
Há a ajuda de alguns professores		1		3	2	1	1	3	11
6.9 - OS COORDENADORES AJUDAM O ALUNO A PENSAR SOBRE UMA PROFISSÃO - NO ENSINO MÉDIO?									
Sim	1		2	1	2	3	1	1	11
Relativamente	4	6	2	1	1	9	3	6	32
Não	2	2	3	11	7	1	1	5	32
Não sei	1	2	1	2			1		7
EXPLIQUE									
Tentativa de viabilizar várias palestras sobre mercado de trabalho etc.	1			1	1	1			4
Já existe um direcionamento das escolhas profissionais, antes mesmo da fala de professores e outros profissionais						1			1
Ajudam sempre que haja liberdade para tanto						1			1
Poderiam fazer mais						1	1		2
Não há diálogo com os alunos		1	1	2	1				5
Informam sobre Vestibulares				1		3		1	5
6.10 - EM SUA OPINIÃO, POR QUE O ALUNO ABANDONA O ENSINO MÉDIO?									
O aluno deveria poder trabalhar antes do EM				1					1
Trabalhar para ajudar nas despesas da família	5	6	6	8	7	6	6	8	52
Trabalhar para ter dinheiro para gastar/ dinheiro para suas próprias necessidades ('Curtição')	5	6	8	7	6	6	2	6	46
Não compreende as matérias	1	4	7	9	4	4	2	4	35
Más companhias	8	4	7	7	4	7	2	6	45
Desinteresse pelo EM / Preguiça	1	2	1	1	3	4	3	2	17
Por terem repetido o ano, há o desestímulo pelo estudo					1				1
A escola não irá mudar sua vida em nada					2				2



Nº 78: “É muita encheção de saco, nós trabalhamos o dia inteiro quando chega na escola não dão um ar pra respirar, só sabem cobrar”									1	1
Falta de incentivo (dos pais, família)						3			2	5
O cansaço depois de um dia fatigante de trabalho (dificuldade na concentração; em acompanhar os conteúdos ministrados)				2	1			1	3	7
Diversos problemas familiares influenciam		1					2			3
Os alunos não têm direito a expor seus pontos de vista									1	1
Gravidez			1	1			2			4
Nº 65: “Existem casos que a pessoa tem que trabalhar para completar a renda familiar, outros é por ‘vadiagem’ por achar que é um tempo gasto à toa”									1	1
O envolvimento com drogas		1		2					2	5
Outros problemas			1	1			2			4
Nº 80: “... Alguns acham que o mais fácil é deixar a escola... Uma cega ilusão do mundo”									1	1
Nº 29: “Geralmente todos que abandonam o estudo, é pra trabalhar; ter dinheiro para não depender de pai e mãe...”		1								1
<b>6.11 - O QUE A ESCOLA PODERIA FAZER PARA O ENSINO MÉDIO FICAR MAIS INTERESSANTE AOS ALUNOS?</b>										
Nº 55: "Nada"						1				1
Diminuir o número de alunos por sala				1						1
Estratégias diferenciadas (didático-pedagógico): filmes, documentários, projetos em grupo, feiras de ciência, visitar lugares que possuam laboratórios (física, química, etc.), teatro, interatividade, etc.	5	9	4	8	6	10	4	7		53
Nº 79: “Oferecer cursos, ensino à distância para quem trabalha, e para gestantes”									1	1
Tomar providências que resolvam os casos dos 'alunos-problema'			1	1						2
Os conteúdos devem ser trabalhados por mais tempo, para que possam ser absorvidos qualitativamente pelo discente	1			1						2
Relação mais próxima entre escola e aluno, opinando sobre temáticas e outros motes (no contexto escolar)			1	1					5	7
Professores capacitados			2	1	1				1	5

Mais investimento no esporte			1					1	2
Incentivar os alunos	1							3	4
Nº 02: Incentivar os "alunos bons"						1			1
Nada deve ser feito, pois os alunos não estão interessados em estudar	2		1	1	3				7
Perpassa pela condição pessoal do aluno em querer estar e contribuir para que o EM torne-se importante, sendo mais responsável, tendo força de vontade, comprometimento e interesse							1		1
Conteúdos que possam se aproximar do que é dado nas universidades/aproximação a essa realidade				1					1
Aumentar o nº de aulas de educação física, além de mais eventos (atividades esportivas, etc.)							1		1
Diálogo entre direção e discente						1		1	2
A aplicação das regras		1	1	1	2	2			7
Acompanhar realmente o aluno, no universo da aprendizagem;				1		1	1	2	5
Nº 50: "O governo deveria melhorar na formação dos professores para que eles nos ajude a entender mais. É preciso melhorar no ensino médio e também métodos para nós alunos se interagir com os professores, e eles também com nós"				1					1
Nº 69: "O que falta é interesse pelo aluno, escola não é só ensinar, é transmitir amor, mas como transmitir esse amor se ele é dissolvido antes mesmo de começar..."								1	1
Nº 09, 22, 39: Crítica a promoção automática (Nº 09: "tirar a facilidade para os alunos passarem de ano, se não souberem não vão continuar passando as séries")						2			2
A família e os amigos podem ajudar para que o aluno não abandone o EM				1					1
Deveria haver mais investimento no E. Fundamental e Médio				1				1	2
Procurar desenvolver temas de interesse do aluno no contexto escolar	4	5	1	3	5	10	2	7	37
<b>6.12 - O QUE VOCÊ SUGERE PARA QUE O ALUNO TERMINE O ENSÍNO MÉDIO?</b>									
Retirar o caderno do aluno							1	1	2

<b>Curso profissionalizante</b>		1								<b>1</b>
<b>Oportunizar ao discente estudar sem ter de trabalhar, para que consiga alcançar objetivos positivos em sua vida</b>	1								1	<b>2</b>
<b>O EM como importante mecanismo para entrar em uma universidade</b>			1		2	1				<b>4</b>
<b>Atenção direcionada aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem</b>	1	1	1	2		1			4	<b>10</b>
<b>Métodos de ensino compatíveis à realidade dos discentes</b>		2	1		2	1			2	<b>8</b>
<b>Incentivo ao aluno para que o mesmo passe a valorizar e terminar o EM</b>		1		2	2	2			1	<b>8</b>
<b>Profissionais da educação: estimularem os alunos em relação à importância do EM para a vida, para o mercado de trabalho, através de conversas sobre o assunto</b>				2		1			2	<b>5</b>
<b>Paciência é um dos pontos factuais sugeridos</b>	1				1				1	<b>3</b>
<b>Conscientização da importância do EM</b>	2	1	1	2	2	3	2		1	<b>14</b>
<b>Interação entre família, escola e aluno, no intuito de evitar a baixa estima (a desmotivação do aluno)</b>		1		1	1	2			1	<b>6</b>
<b>Reflexão sobre o futuro do discente</b>	2	1	1	1	1	1	1	1	1	<b>9</b>
<b>Diminuir o número de alunos por sala</b>				1						<b>1</b>
<b>A escola a quem realmente está disposto a estudar</b>						1				<b>1</b>
<b>Determinação, atenção e respeito em relação à importância do EM</b>	2		2	2	2	1	1		4	<b>14</b>
<b>A importância do conhecimento na busca por um lugar no mercado de trabalho</b>	5	3	3		1	4	1	1		<b>18</b>
<b>O indivíduo aceito pela sociedade pela conquista do conhecimento</b>	6		3		2	6				<b>17</b>
<b>Buscar uma ocupação (trabalho), pois é necessário conseguir uma forma de sustentar-se</b>	1	2								<b>3</b>
<b>O crescimento pessoal a partir de momentos difíceis. Continuar a caminhada, com força de vontade, superando os obstáculos que apareçam. O importante é a busca por um futuro promissor</b>		1	2	8		2	1	1		<b>15</b>
<b>Nº 49: "... hoje as escolas parecem ringues e para alguns, torna-se uma escola de lágrimas"</b>				1						<b>1</b>
<b>Nº 40: "A mente curiosa é a mente inteligente"</b>				1						<b>1</b>

<p><b>Nº05: “Terminar, todos vão, até sem saber nada graças ao programa que nos passam automaticamente. Se eu vou passar mesmo, pra que estudar? A maioria pensa assim. Escola deveria ser pra quem realmente quer estudar.” (Promoção automática)</b></p>							1		1
<p><b>Abstenção à resposta</b></p>	1		2				1		4



23	1										
24				1							
25	1									1	
26	1										
27	1									1	
28	1	1	1								
<b>1º ANO B</b>											
13	1		1								
29	1										
30	1							1			
31	1										
32	1										
33	1			1							
34	1								1		
35	1										
36	1		1								
37	1										
<b>2º ANO A</b>											
39	1										
40	1			1							
41	1			1							
42	1										
43	1										
44				1		1					
45	1										
46	1										
47	1										
48	1	1									
49	1										
50	1	1									
51	1	1									
52	1	1	1								
82		1							1		
<b>2º ANO B</b>											
53	1	1									
54		1									
55	1	1									
56	1		1								
57	1	1									
58	1	1			1						

59	1									1	
60	1										
61	1										
62	1										
<b>3º ANO C</b>											
63	1							1			
64								1			
65	1	1			1						
66	1	1									
67		1		1							
68		1									
69				1			1				
72	1	1									
76	1							1			
78	1		1								
79	1	1									
80	1	1									
<b>3º ANO B</b>											
70	1										
71				1							1
73	1		1								
74	1	1	1								
75	1	1									
77	1	1									
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>30</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>







61	1		1		1							
62		1	1									
<b>3º ANO C</b>												
63		1	1				1					
64	1	1										
65	1	1						1				
66					1					1		
67			1		1							
68	1	1	1		1							
69	1			1								
72		1									1	
76	1											
78	1											
79		1	1									
80	1		1									
<b>3º ANO B</b>												
70			1									
71			1									
73	1									1		
74	1											
75		1	1									
77	1		1									
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>46</b>	<b>32</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>









25	1	1	1	1					1								
26	1	1	1	1													
27	1	1	1	1													
28	1	1	1	1	1												
<b>1º ANO B</b>																	
13		1															
29		1		1													
30	1	1		1													
31	1	1	1	1	1				1								
32	1		1														
33	1																
34		1															
35	1																
36	1	1	1	1													1
37			1														
<b>2º ANO A</b>																	
39	1		1	1													
40		1															
41	1	1	1														
42	1								1								
43			1														
44				1					1								
45		1															
46	1		1	1													
47																1	
48	1	1		1					1								
49	1			1		1											
50	1		1	1													
51		1	1	1	1												
52		1		1		1											
82	1	1	1	1													1
<b>2º ANO B</b>																	
53	1	1															
54			1	1	1												
55	1																
56	1	1															
57	1	1	1												1		
58	1	1		1								1					
59		1	1	1		1											
60		1	1	1										1			
61	1				1												
62	1				1										1		
<b>3º ANO C</b>																	
63	1	1	1	1	1			1	1		1						

64	1					1										
65	1	1	1													
66	1				1		1									
67	1	1														
68		1	1	1												
69				1	1											
72		1				1										
76	1	1	1					1								
78						1										
79	1		1													
80	1		1	1												
<b>3º ANO B</b>																
70	1															
71	1					1										
73	1		1	1												
74	1			1												
75	1	1	1													
77	1	1														
<b>TOTAL</b>	<b>52</b>	<b>46</b>	<b>45</b>	<b>35</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>



Tabela 2E-1

TABELA 2E-1								
QUESTÕES - MÚLTIPLAS RESPOSTAS (POR RESPONDENTE)								
6.11 (A) - O QUE A ESCOLA PODERIA FAZER PARA O ENSINO MÉDIO FICAR MAIS INTERESSANTE AOS ALUNOS?								
ALUNO	Estratégias diferenciadas (didático-pedagógico): filmes, documentários, projetos em grupo, feiras de ciência, visitar lugares que possuam laboratórios (física, química, etc.), teatros, interatividade, etc.	Procurar desenvolver temas de interesse do aluno no contexto escolar	Acompanhar realmente o aluno, no universo da aprendizagem;	A aplicação das regras	Crítica à promoção automática	Diálogo entre direção e discente	Aumentar o nº de aulas de educação física, além de mais eventos (atividades esportivas, etc.)	Diminuir o número de alunos por sala
<b>3º ano A</b>								
1	1							
2	1					1		
3	1		1	1				
4		1						
5	1	2		1	1			
6	1	1						
7		2						
8	1	1						
9	1				1			
10	1							
11	1	1						
12	1	1						
81		1						
<b>1º ano A</b>								
14	1							
15	1							
16	1	1						
17								
18		1						
19	1	1						
20		1						
38	1							
<b>1º ano C</b>								
21								
22	1							

23				1				
24								
25	1							
26		1						
27	1							
28	1							
<b>1º ano B</b>								
13	1	1						
29		2						
30	1							
31	1	2						
32	1							
33	1							
34	1							
35	1							
36	1			1				
37	1							
<b>2º ano A</b>								
39	1							
40	1							
41								
42								
43	1	1						
44								
45	1							
46								1
47			1					
48								
49	1	1						
50	1							
51								
52	1			1				
82	1	1						
<b>2º ano B</b>								
53		1						
54	1	1						
55								
56	1							
57								
58	1							
59		1		1				
60	1			1				
61	1	1						
62	1	1						

3º ano C								
63	1	1						
64	1	1	1					
65						1		
66	1	1						
67	1							
68	1	1						
69		1						
72		1	1					
76								
78								
79	1							
80	1	1						
3º ano B								
70	1							
71	1	1						
73	1							
74	1	1						
75							1	
77			1					
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>37</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Tabela 2E-2

TABELA 2E-2											
QUESTÕES - RESPOSTA MÚLTIPLAS (POR RESPONDENTE)											
6.11 (B) - O QUE A ESCOLA PODERIA FAZER PARA O ENSINO MÉDIO FICAR MAIS INTERESSANTE AOS ALUNOS?											
ALUNO	Deveria haver mais investimento no E. Fundamental e Médio	A família e os amigos podem ajudar para que o aluno não abandone o EM	Perpassa pela condição pessoal do aluno em querer estar e contribuir para que o EM torne-se importante, sendo mais responsável, tendo força de vontade, comprometimento e interesse	Conteúdos que possam se aproximar do que é dado nas universidades/aproximação a essa realidade	Nada deve ser feito, pois os alunos não estão interessados em estudar	Incentivar os alunos	Mais investimento no esporte	Professores capacitados	Relação mais próxima entre escola e aluno, opinando sobre temáticas e outros motes menos distantes dos seus interesses	Os conteúdos devem ser trabalhados por mais tempo, para que possam ser absorvidos qualitativamente pelo discente	Tomar providências que resolvam os casos dos 'alunos-problema'
<b>3º ano A</b>											
1											
2						1					
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9						1					
10											
11						1					
12											
81			1								
<b>1º ano A</b>											
14											
15						1					
16											
17										1	
18					1						
19											
20					1						
38											
<b>1º ano C</b>											
21							1				
22								1	1		



62											
<b>3º ano C</b>											
63									1		
64											
65									2		
66							1				
67											
68											
69	1										
72											
76									1		
78									1		
79								1			
80											
<b>3º ano B</b>											
70											
71											
73											
74											
75											
77											
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>2</b>







3º ano C										
63									1	
64					1					
65			1	1						
66										1
67				1						
68				1				1		
69										
72	1									
76						1				
78										1
79					1					
80				1						
3º ano B										
70								1		
71									1	
73										
74			1							
75	1									
77										
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>8</b>



26										
27										
28				1						
<b>1º ano B</b>										
13	1									
29										
30										
31							1			
32						1				
33										
34										
35										1
36										
37										
<b>2º ano A</b>										
39										
40						1				
41										
42										
43										1
44										1
45		1								
46	1									
47										
48						1				
49					1					
50	1									
51										
52				1						
82				1						
<b>2º ano B</b>										
53	1									
54									1	
55	1									
56									1	
57										
58				1						
59				1		1				
60										
61						1				
62										
<b>3º ano C</b>										
63										
64						1				

65	1									
66										
67					1					
68										
69				1						
72										
76										
78										
79										
80								1		
<b>3º ano B</b>										
70						1				
71										
73				1						
74										1
75										
77						1				
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Tabela 3A

TABELA 3A - DESVIO PADRÃO								
3 - DOS CONTEÚDOS/E CURRÍCULO QUESTÕES (3.1 a 3.13)								
ALUNO	MENÇÃO (máx.: 52)	MÉDIA ARITMÉTICA	DESVIOS	QUADRADO DOS DESVIOS	VARIÂNCIA	DESVIO PADRÃO	TAXAS DE TOLERÂNCIA	ÍNDICE DE RELEVÂNCIA
1	45	43,24390244	1,7561	3,08388721	13,86734087	3,72388787		Relevante
2	48		4,7561	22,62048721			46,96779031	Muito Relevante
3	45		1,7561	3,08388721			39,52001457	Relevante
4	41		-2,2439	5,03508721				Relevante
5	45		1,7561	3,08388721				Relevante
6	47		3,7561	14,10828721				Muito Relevante
7	46		2,7561	7,59608721				Relevante
8	45		1,7561	3,08388721				Relevante
9	41		-2,2439	5,03508721				Relevante
10	43		-0,2439	0,05948721				Relevante
11	43		-0,2439	0,05948721				Relevante
12	43		-0,2439	0,05948721				Relevante
81	45		1,7561	3,08388721				Relevante
14	43		-0,2439	0,05948721				Relevante
15	46		2,7561	7,59608721				Relevante
16	47		3,7561	14,10828721				Muito Relevante
17	47		3,7561	14,10828721				Muito Relevante
18	46		2,7561	7,59608721				Relevante
19	47		3,7561	14,10828721				Muito Relevante
20	43		-0,2439	0,05948721				Relevante
38	47		3,7561	14,10828721				Muito Relevante
21	45		1,7561	3,08388721				Relevante
22	48		4,7561	22,62048721				Muito Relevante
23	45		1,7561	3,08388721				Relevante
24	41		-2,2439	5,03508721				Relevante
25	51		7,7561	60,15708721				Muito Relevante
26	48		4,7561	22,62048721				Muito Relevante
27	42		-1,2439	1,54728721				Relevante
28	48		4,7561	22,62048721				Muito Relevante
13	39		-4,2439	18,01068721				Pouco Relevante
29	43		-0,2439	0,05948721				Relevante
30	39		-4,2439	18,01068721				Pouco Relevante
31	47		3,7561	14,10828721				Muito Relevante
32	43		-0,2439	0,05948721				Relevante
33	44		0,7561	0,57168721				Relevante
34	38		-5,2439	27,49848721				Pouco Relevante
35	42		-1,2439	1,54728721				Relevante
36	51		7,7561	60,15708721				Muito Relevante
37	47		3,7561	14,10828721				Muito Relevante
39	45		1,7561	3,08388721				Relevante

40	35		-8,2439	67,96188721				Pouco Relevante
41	32		-11,2439	126,4252872				Pouco Relevante
42	45		1,7561	3,08388721				Relevante
43	43		-0,2439	0,05948721				Relevante
44	41		-2,2439	5,03508721				Relevante
45	38		-5,2439	27,49848721				Pouco Relevante
46	45		1,7561	3,08388721				Relevante
47	38		-5,2439	27,49848721				Pouco Relevante
48	39		-4,2439	18,01068721				Pouco Relevante
49	45		1,7561	3,08388721				Relevante
50	45		1,7561	3,08388721				Relevante
51	47		3,7561	14,10828721				Muito Relevante
52	34		-9,2439	85,44968721				Pouco Relevante
82	44		0,7561	0,57168721				Relevante
53	44		0,7561	0,57168721				Relevante
54	47		3,7561	14,10828721				Muito Relevante
55	38		-5,2439	27,49848721				Pouco Relevante
56	40		-3,2439	10,52288721				Relevante
57	43		-0,2439	0,05948721				Relevante
58	39		-4,2439	18,01068721				Pouco Relevante
59	40		-3,2439	10,52288721				Relevante
60	44		0,7561	0,57168721				Relevante
61	43		-0,2439	0,05948721				Relevante
62	47		3,7561	14,10828721				Muito Relevante
70	39		-4,2439	18,01068721				Pouco Relevante
71	42		-1,2439	1,54728721				Relevante
73	42		-1,2439	1,54728721				Relevante
74	37		-6,2439	38,98628721				Pouco Relevante
75	35		-8,2439	67,96188721				Pouco Relevante
77	39		-4,2439	18,01068721				Pouco Relevante
63	45		1,7561	3,08388721				Relevante
64	41		-2,2439	5,03508721				Relevante
65	47		3,7561	14,10828721				Muito Relevante
66	45		1,7561	3,08388721				Relevante
67	44		0,7561	0,57168721				Relevante
68	43		-0,2439	0,05948721				Relevante
69	45		1,7561	3,08388721				Relevante
72	46		2,7561	7,59608721				Relevante
76	45		1,7561	3,08388721				Relevante
78	45		1,7561	3,08388721				Relevante
79	43		-0,2439	0,05948721				Relevante
80	38		-5,2439	27,49848721				Pouco Relevante

<b>ÍNDICE DE RELEVÂNCIA (3A) 3- DOS CONTEÚDOS/E CURRÍCULO</b>	<b>%</b>
Muito relevante: 17	<b>20,73</b>
Relevante: 49	<b>59,76</b>
Pouco relevante: 16	<b>19,51</b>

**GRÁFICO 3A  
ÍNDICE DE RELEVÂNCIA  
DOS CONTEÚDOS/E CURRÍCULO (%)**

■ Pouco relevante: 16   ■ Relevante: 49   ■ Muito relevante: 17

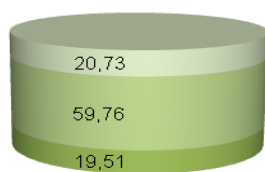


Tabela 3B

TABELA 3B - DESVIO PADRÃO								
4 - DA RELAÇÃO COM O AMBIENTE ESCOLAR (4.1 a 4.8)								
ALUNO	MENÇÃO (máx.: 37)	MÉDIA ARITMÉTICA	DESVIOS	QUADRADO DOS DESVIOS	VARIÂNCIA	DESVIO PADRÃO	TAXAS DE TOLERÂNCIA	ÍNDICE DE RELEVÂNCIA
1	28	27,6097561	0,39024	0,152287258	13,77453896	3,711406602		Relevante
2	27		-0,60976	0,371807258			31,3211627	Relevante
3	30		2,39024	5,713247258			23,8983495	Relevante
4	29		1,39024	1,932767258				Relevante
5	29		1,39024	1,932767258				Relevante
6	24		-3,60976	13,03036726				Relevante
7	31		3,39024	11,49372726				Relevante
8	29		1,39024	1,932767258				Relevante
9	30		2,39024	5,713247258				Relevante
10	28		0,39024	0,152287258				Relevante
11	29		1,39024	1,932767258				Relevante
12	27		-0,60976	0,371807258				Relevante
81	30		2,39024	5,713247258				Relevante
14	26		-1,60976	2,591327258				Relevante
15	31		3,39024	11,49372726				Relevante
16	28		0,39024	0,152287258				Relevante
17	33		5,39024	29,05468726				Muito Relevante
18	31		3,39024	11,49372726				Relevante
19	31		3,39024	11,49372726				Relevante
20	21		-6,60976	43,68892726				Pouco Relevante
38	34		6,39024	40,83516726				Muito Relevante
21	25		-2,60976	6,810847258				Relevante
22	34		6,39024	40,83516726				Muito Relevante
23	25		-2,60976	6,810847258				Relevante
24	28		0,39024	0,152287258				Relevante
25	23		-4,60976	21,24988726				Pouco Relevante
26	33		5,39024	29,05468726				Muito Relevante
27	31		3,39024	11,49372726				Relevante
28	35		7,39024	54,61564726				Muito Relevante
13	30		2,39024	5,713247258				Relevante
29	28		0,39024	0,152287258				Relevante
30	29		1,39024	1,932767258				Relevante
31	29		1,39024	1,932767258				Relevante
32	26		-1,60976	2,591327258				Relevante
33	25		-2,60976	6,810847258				Relevante
34	29		1,39024	1,932767258				Relevante
35	27		-0,60976	0,371807258				Relevante
36	32		4,39024	19,27420726				Muito Relevante
37	28		0,39024	0,152287258				Relevante
39	33		5,39024	29,05468726				Muito Relevante
40	19		-8,60976	74,12796726				Pouco Relevante



41	25		-2,60976	6,810847258				Relevante
42	29		1,39024	1,932767258				Relevante
43	30		2,39024	5,713247258				Relevante
44	31		3,39024	11,49372726				Relevante
45	23		-4,60976	21,24988726				Pouco Relevante
46	32		4,39024	19,27420726				Muito Relevante
47	19		-8,60976	74,12796726				Pouco Relevante
48	30		2,39024	5,713247258				Relevante
49	21		-6,60976	43,68892726				Pouco Relevante
50	25		-2,60976	6,810847258				Relevante
51	19		-8,60976	74,12796726				Pouco Relevante
52	25		-2,60976	6,810847258				Relevante
82	26		-1,60976	2,591327258				Relevante
53	31		3,39024	11,49372726				Relevante
54	22		-5,60976	31,46940726				Pouco Relevante
55	24		-3,60976	13,03036726				Relevante
56	30		2,39024	5,713247258				Relevante
57	29		1,39024	1,932767258				Relevante
58	26		-1,60976	2,591327258				Relevante
59	30		2,39024	5,713247258				Relevante
60	27		-0,60976	0,371807258				Relevante
61	31		3,39024	11,49372726				Relevante
62	29		1,39024	1,932767258				Relevante
70	28		0,39024	0,152287258				Relevante
71	20		-7,60976	57,90844726				Pouco Relevante
73	29		1,39024	1,932767258				Relevante
74	25		-2,60976	6,810847258				Relevante
75	25		-2,60976	6,810847258				Relevante
77	24		-3,60976	13,03036726				Relevante
63	30		2,39024	5,713247258				Relevante
64	25		-2,60976	6,810847258				Relevante
65	25		-2,60976	6,810847258				Relevante
66	22		-5,60976	31,46940726				Pouco Relevante
67	24		-3,60976	13,03036726				Relevante
68	26		-1,60976	2,591327258				Relevante
69	28		0,39024	0,152287258				Relevante
72	33		5,39024	29,05468726				Muito Relevante
76	23		-4,60976	21,24988726				Pouco Relevante
78	28		0,39024	0,152287258				Relevante
79	34		6,39024	40,83516726				Muito Relevante
80	26		-1,60976	2,591327258				Relevante

<b>ÍNDICE DE RELEVÂNCIA (3B) 4. DA RELAÇÃO COM O AMBIENTE ESCOLAR</b>	<b>%</b>
Muito Relevante: 10	<b>12,2</b>
Relevante: 61	<b>74,39</b>
Pouco relevante: 11	<b>13,41</b>

**GRÁFICO 3B**  
**ÍNDICE DE RELEVÂNCIA**  
**4. DA RELAÇÃO COMO AMBIENTE ESCOLAR (%)**

■ Pouco relevante: 11   ■ Relevante: 61   ■ Muito Relevante: 10

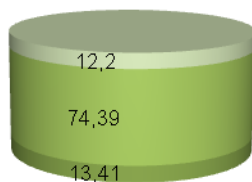


Tabela 3C

TABELA 3C - DESVIO PADRÃO								
5 - DA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO E A APRENDIZAGEM (5.1 a 5.11)								
ALUNO	MENÇÃO (máx.: 40)	MÉDIA ARITMÉTICA	DESVIOS	QUADRADO DOS DESVIOS	VARIÂNCIA	DESVIO PADRÃO	TAXAS DE TOLERÂNCIA	ÍNDICE DE RELEVÂNCIA
1	35	33,2804878	1,71951	2,95671464	9,34815586	3,057475406		Relevante
2	38		4,71951	22,27377464			36,33796321	Muito Relevante
3	34		0,71951	0,51769464			30,2230124	Relevante
4	29		-4,28049	18,32259464				Pouco Relevante
5	29		-4,28049	18,32259464				Pouco Relevante
6	35		1,71951	2,95671464				Relevante
7	36		2,71951	7,39573464				Relevante
8	35		1,71951	2,95671464				Relevante
9	31		-2,28049	5,20063464				Relevante
10	34		0,71951	0,51769464				Relevante
11	36		2,71951	7,39573464				Relevante
12	37		3,71951	13,83475464				Muito Relevante
81	30		-3,28049	10,76161464				Pouco Relevante
14	37		3,71951	13,83475464				Muito Relevante
15	40		6,71951	45,15181464				Muito Relevante
16	37		3,71951	13,83475464				Muito Relevante
17	35		1,71951	2,95671464				Relevante
18	37		3,71951	13,83475464				Muito Relevante
19	38		4,71951	22,27377464				Muito Relevante
20	34		0,71951	0,51769464				Relevante
38	33		-0,28049	0,07867464				Relevante
21	31		-2,28049	5,20063464				Relevante
22	34		0,71951	0,51769464				Relevante
23	31		-2,28049	5,20063464				Relevante
24	29		-4,28049	18,32259464				Pouco Relevante
25	38		4,71951	22,27377464				Muito Relevante
26	38		4,71951	22,27377464				Muito Relevante
27	35		1,71951	2,95671464				Relevante
28	37		3,71951	13,83475464				Muito Relevante
13	35		1,71951	2,95671464				Relevante
29	32		-1,28049	1,63965464				Relevante
30	36		2,71951	7,39573464				Relevante
31	36		2,71951	7,39573464				Relevante
32	34		0,71951	0,51769464				Relevante
33	32		-1,28049	1,63965464				Relevante
34	33		-0,28049	0,07867464				Relevante
35	39		5,71951	32,71279464				Muito Relevante
36	35		1,71951	2,95671464				Relevante
37	33		-0,28049	0,07867464				Relevante
39	34		0,71951	0,51769464				Relevante

40	25		-8,28049	68,56651464				Pouco Relevante
41	34		0,71951	0,51769464				Relevante
42	32		-1,28049	1,63965464				Relevante
43	30		-3,28049	10,76161464				Pouco Relevante
44	33		-0,28049	0,07867464				Relevante
45	32		-1,28049	1,63965464				Relevante
46	35		1,71951	2,95671464				Relevante
47	30		-3,28049	10,76161464				Pouco Relevante
48	31		-2,28049	5,20063464				Relevante
49	34		0,71951	0,51769464				Relevante
50	36		2,71951	7,39573464				Relevante
51	34		0,71951	0,51769464				Relevante
52	34		0,71951	0,51769464				Relevante
82	32		-1,28049	1,63965464				Relevante
53	34		0,71951	0,51769464				Relevante
54	36		2,71951	7,39573464				Relevante
55	25		-8,28049	68,56651464				Pouco Relevante
56	29		-4,28049	18,32259464				Pouco Relevante
57	27		-6,28049	39,44455464				Pouco Relevante
58	30		-3,28049	10,76161464				Pouco Relevante
59	30		-3,28049	10,76161464				Pouco Relevante
60	32		-1,28049	1,63965464				Relevante
61	31		-2,28049	5,20063464				Relevante
62	31		-2,28049	5,20063464				Relevante
70	30		-3,28049	10,76161464				Pouco Relevante
71	33		-0,28049	0,07867464				Relevante
73	36		2,71951	7,39573464				Relevante
74	30		-3,28049	10,76161464				Pouco Relevante
75	33		-0,28049	0,07867464				Relevante
77	33		-0,28049	0,07867464				Relevante
63	34		0,71951	0,51769464				Relevante
64	35		1,71951	2,95671464				Relevante
65	32		-1,28049	1,63965464				Relevante
66	32		-1,28049	1,63965464				Relevante
67	31		-2,28049	5,20063464				Relevante
68	36		2,71951	7,39573464				Relevante
69	28		-5,28049	27,88357464				Pouco Relevante
72	38		4,71951	22,27377464				Muito Relevante
76	34		0,71951	0,51769464				Relevante
78	30		-3,28049	10,76161464				Pouco Relevante
79	33		-0,28049	0,07867464				Relevante
80	32		-1,28049	1,63965464				Relevante

<b>ÍNDICE DE RELEVÂNCIA (3C) 5. DA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO E A APRENDIZAGEM</b>	<b>%</b>
Muito relevante: 12	<b>14,64</b>
Relevante: 54	<b>65,85</b>
Pouco relevante: 16	<b>19,51</b>

**GRÁFICO 3C  
ÍNDICE DE RELEVÂNCIA  
5. DA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO E A  
APRENDIZAGEM (%)**

■ Pouco relevante: 16   ■ Relevante: 54   ■ Muito relevante: 12

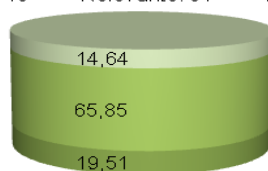
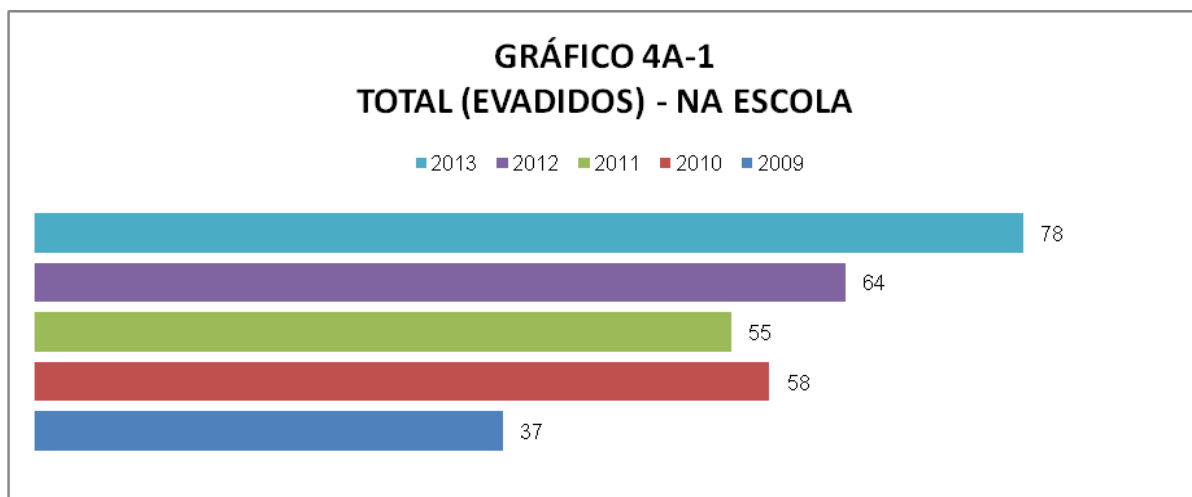


Tabela 4A

TABELA 4A - ÍNDICES DE EVASÃO NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA						
		ESCOLA - DISCENTES				
ANO	TOTAL DE CLASSES OFERECIDAS	MATRÍCULAS	ABANDONO	NÃO COMPARECIMENTO	TOTAL (EVADIDOS) (ABANDONO + NÃO COMPARECIMENTO)	TOTAL (EVADIDOS) %
2009	10	316	26	11	37	11,71
2010	9	343	38	20	58	16,91
2011	11	398	52	3	55	13,82
2012	12	435	40	24	64	14,71
2013	11	387	43	35	78	20,15

EVASÃO NA ESCOLA / MÉDIA (%)	
EVADIDOS	15,46



**Tabela 4B**

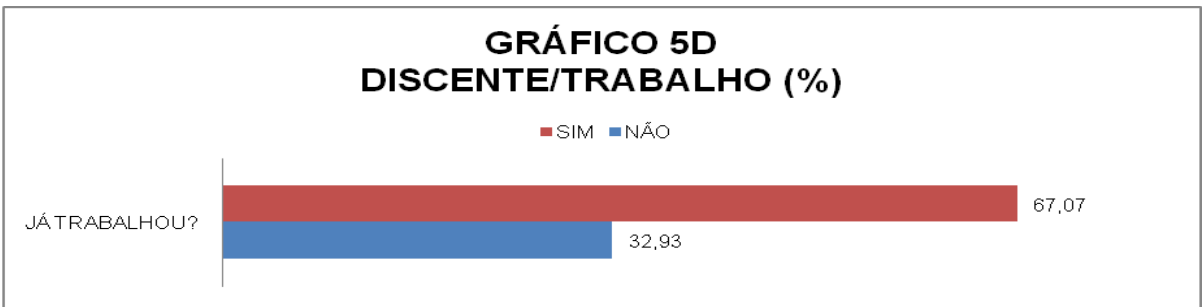
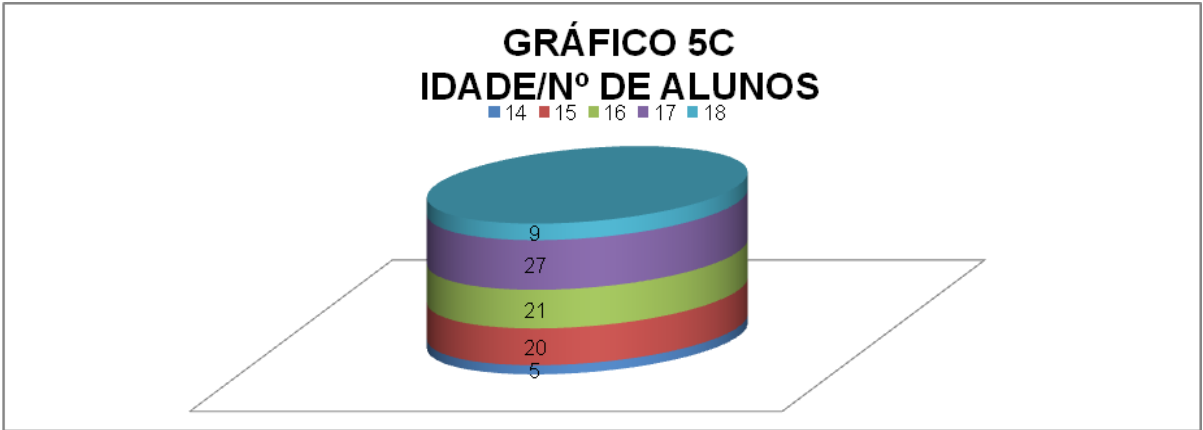
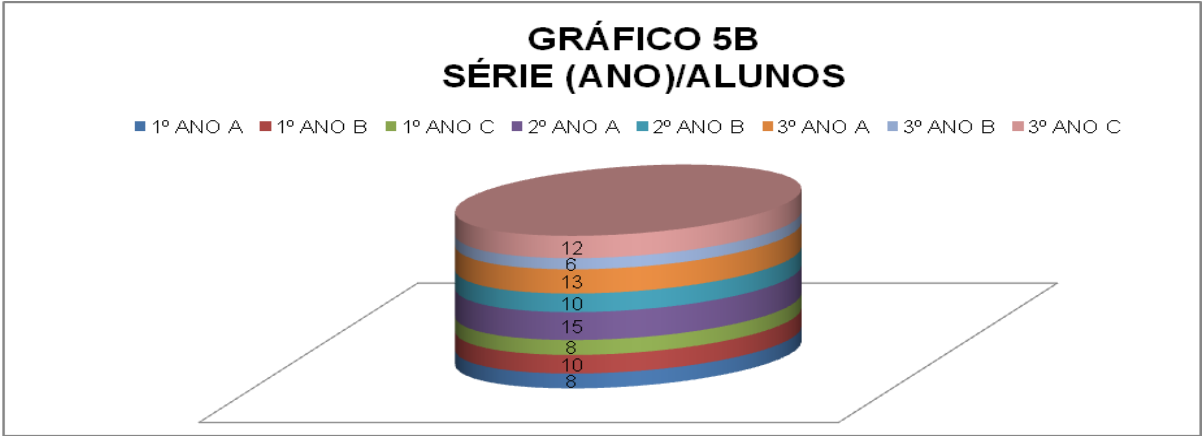
TABELA 4B - INDICADORES DA EVASÃO			
ANO	SEADE/ESTADO	MUNICIPAL	ESCOLA
2009	4,6	*	11,71
2010	5,2	*	16,91
2011	5,3	*	13,82
2012	5,5	*	14,71
2013	*	*	20,15

\* Dados indisponíveis até a presente data  
SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

Tabela 5A

TABELA 5A - O TRABALHO E DISCENTE										
RESPOSTAS	MANHÃ						NOITE		TOTAL	TOTAL (%)
	1º A	1º B	1º C	2º A	2º B	3º A	3º B	3º C		
Nº DE ALUNOS	8	10	8	15	10	13	6	12	82	100
1. IDENTIFICAÇÃO										
1.1 – IDADE										
14 anos	3	1	1						5	6,1
15 anos	4	9	6	1					20	24,39
16 anos	1		1	11	7	1			21	25,61
17 anos				2	2	11	3	9	27	32,93
18 anos				1	1	1	3	3	9	10,98
1.2 - JÁ TRABALHOU										
Sim	2	5	5	7	10	9	5	12	55	67,07
Não	6	5	3	8		4	1		27	32,93
Abstenção à resposta										0
1.3 - TRABALHA ATUALMENTE?										
Sim	2	3	2	5	9	7	3	11	42	51,22
Não	6	7	6	9	1	6	3	1	39	47,56
Abstenção à resposta				1					1	1,22
1.4 - HÁ QUANTO TEMPO?										
Menos de 1 ano	1	2		1	2			4	10	12,2
1 ano	1		1	3	4	2			11	13,41
Menos de 2 anos					1			1	2	2,44
2 anos				1	1	2	2	3	9	10,98
Menos que 3 anos						1			1	1,22
3 anos		1				1		1	3	3,65
Menos que 4 anos								1	1	1,22
4 anos							1	1	2	2,44
Menos que 5 anos										0
5 anos			1			1			2	2,44
Menos que 6 anos										0
6 anos										0
Abstenção à resposta				1	1		1		3	3,65





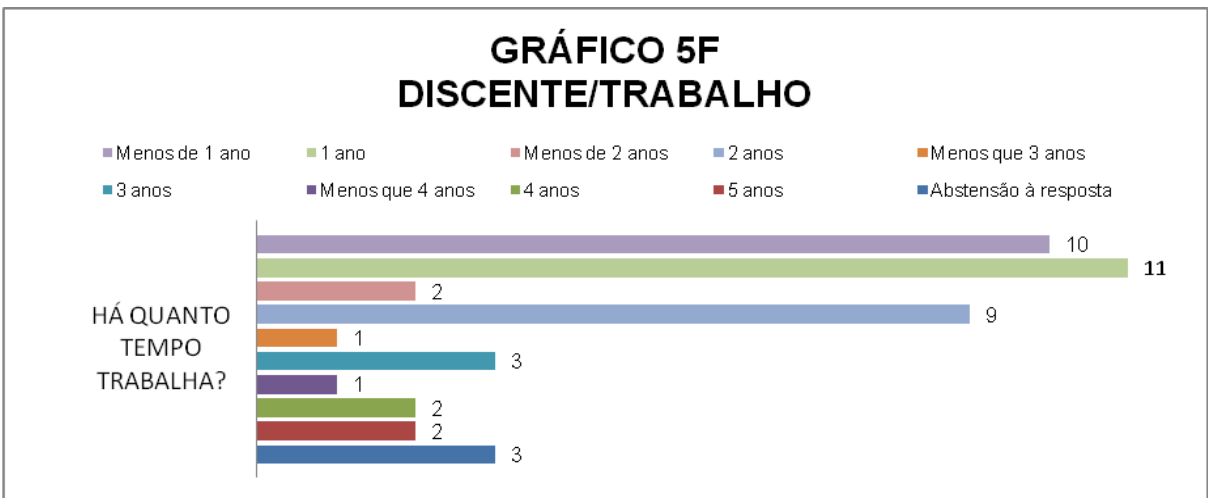


Tabela 6

TABELA 6 - ENSINO MÉDIO (NA ESCOLA)	
ANO	TOTAL DE MATRÍCULAS
2009	387
2010	435
2011	398
2012	343
2013	316

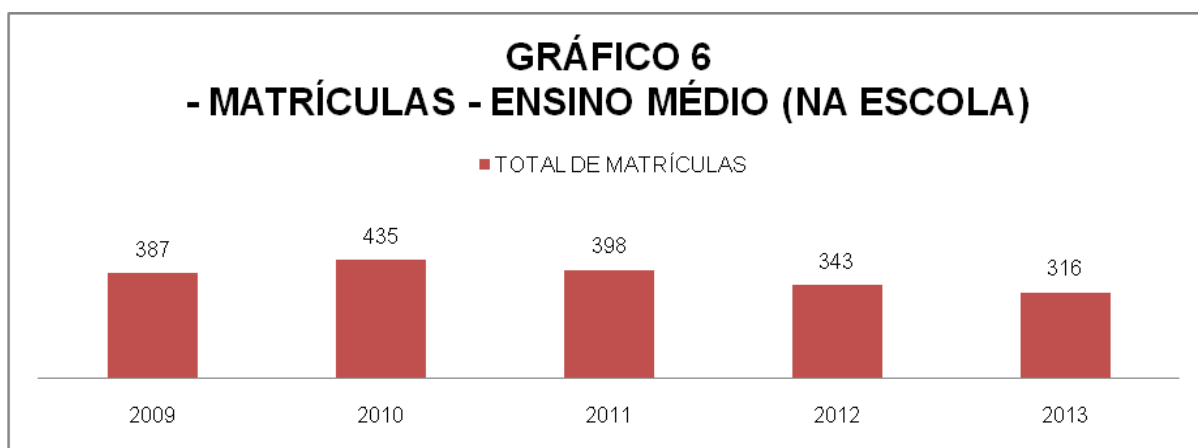


Tabela 6.1

TABELA 6.1 - ENSINO MÉDIO (NA ESCOLA)			
ANO	NÃO COMPARECIMENTO	ABANDONO	TOTAL
2009	11	26	37
2010	20	38	58
2011	3	52	55
2012	24	40	64
2013	35	43	78

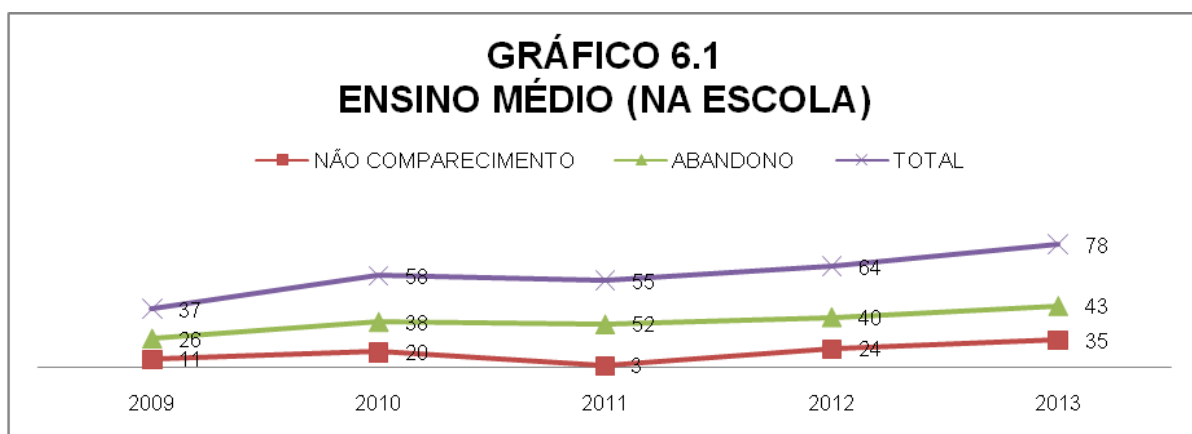
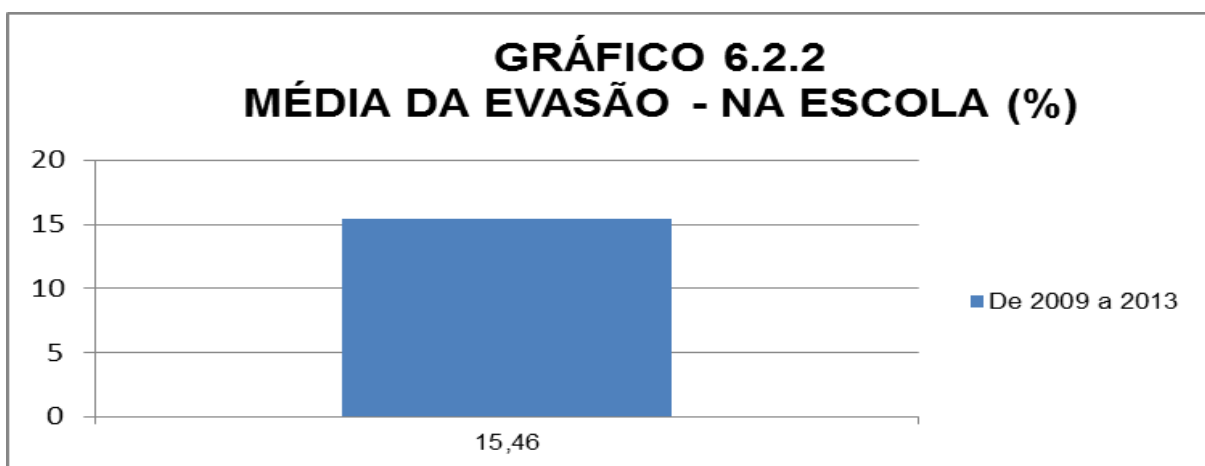
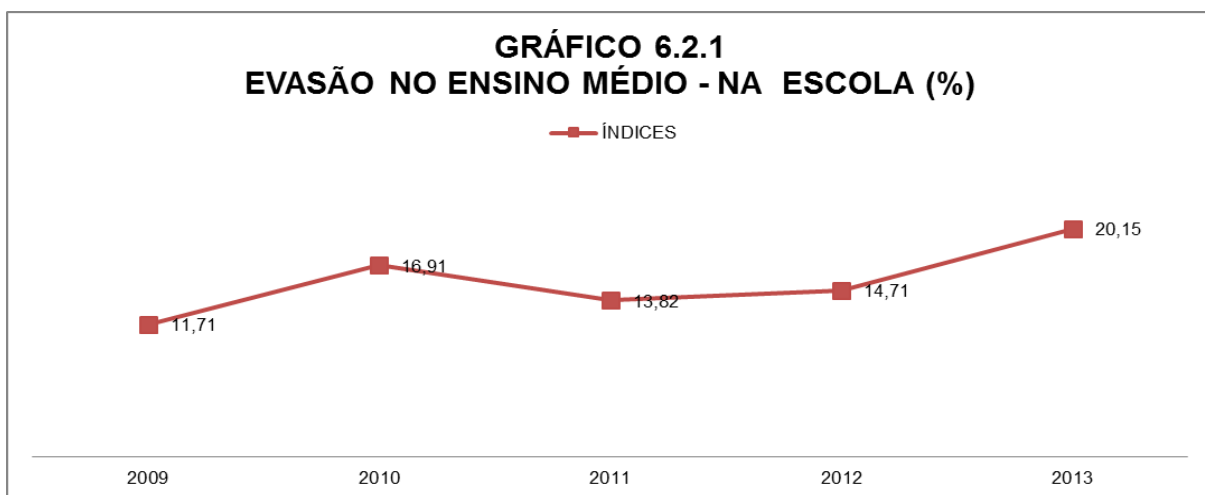


Tabela 6.2

TABELA 6.2 - EVASÃO NA ESCOLA (%)	
ANO	ÍNDICES
2009	11,71
2010	16,91
2011	13,82
2012	14,71
2013	20,15
TOTAL (2009 a 2013)	77,3
<b>MÉDIA (%)</b>	<b>15,46</b>



## ANEXO B – Panfleto

### CONHECENDO O ENSINO MÉDIO



*O Ensino Médio, etapa final dos seus estudos na Educação Básica, oferece uma série de oportunidades que podem ajudá-lo nas suas escolhas pessoais. Você sabia disso?*

*Vejamos:*

Os professores, diretores, coordenadores e outros profissionais envolvidos com e na escola querem ouvi-lo.

Querem entender o seu ponto de vista, as dificuldades, o que sabem! Desta forma, passamos a trabalhar coletivamente, juntos, por uma educação mais justa e democrática.

*Você pode ampliar seu conhecimento. E sabe como?*

Compartilhando suas experiências em sala de aula. Pense: sempre podemos contribuir de alguma forma. Talvez você saiba de algum detalhe, de um assunto em discussão, que muitos não sabiam. E assim, outros também podem ajudá-lo.

*O que você espera da vida? Como olhar para as coisas que te rodeiam: o trabalho, a sua comunidade, o país, o estudo, a família, etc.?*

Você é capaz de responder a tudo isso! A escola está pronta a ajudar-lhe nessa tarefa. Ela pode, com a sua ajuda e através das matérias propostas nas disciplinas, auxiliar na construção de novas ideias e tantos outros argumentos importantes, que passarão a fazer parte da sua vida. Um ser hábil e competente olhando para o mundo que vive!



*Ler e escrever: comunicação! É importante?*

É essencial que todos nós saibamos nos comunicar e ter uma boa relação com a nossa língua, o português. A leitura e a escrita podem oferecer grandes avanços à sua vida. Através delas podemos entender, refletir, expor... Enfim, discutir, opinar e construir significados das coisas do mundo que nos rodeia...

A escola tem esse papel: ajudá-lo a concretizar seus projetos. Hoje em dia a grande preocupação do Ensino Médio é levá-los a perceber, a construir e aplicar aquilo que se experiencia na escola, no seu dia-a-dia. Isso transforma, lhe dá a chance de pensar sobre tecnologia, de criação nas diversas áreas do conhecimento... São tantas possibilidades!



**Somos responsáveis por uma educação de qualidade...  
E, é claro, por um Ensino Médio participativo e intenso,  
que possa prepará-lo para as futuro melhor.**

## ANEXO C – Cartaz (Produto-final)

## “CONHECENDO O ENSINO MÉDIO”



*Você sabe o que é o Ensino Médio? Não? Posso ajudá-lo com isso?*

*O Ensino Médio é a etapa final dos seus estudos que começaram lá na creche, no maternal, quando você era bem pequeno.*

*Agora pintou outro problema...*

*O que é essa tal de Educação Básica?*

*É muito simples: lembra dos seus primeiros dias de aula, no pré-primário? Você deve ter estudado lá até os 6 anos. Pois é, essa etapa a gente chama de Educação Infantil. E quando você entrou no primeiro ano? Lembra da sua formatura de 4ª série?*

*Pois é, nesse momento você cumpriu todas as etapas do Ensino Fundamental – Ciclo I. Aí você entrou no 5º ano e de repente chegou ao 9º e mais uma vez venceu a etapa, que é chamada Ensino Fundamental – Ciclo II. Daí você chegou ao Ensino Médio, mais três anos, do 1º ao 3º. É isso: a Educação Básica é tudo isso junto.. A Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Ciclo I e II) e o Ensino Médio. Legal né!!!*

*E aí... Mas o que é o Ensino Médio?*

*Essa etapa dos seus estudos, além de ser a última, e assim como nas anteriores, outras matérias e novos professores vão aparecer. É mais atividade pra fazer, mais material pra estudar? Será que muda muito? Vamos pensar sobre isso...*

*O que você espera que vai acontecer no Ensino Médio?*

*Olha só, vou te dizer uma coisa: eu quando era mais jovem queria entender isso, mas não dava... Agora saquei!!!*

*O Ensino Médio é o momento dos estudos em que a gente pode explorar mais o que aprendemos antes.*

*O legal é que as novas matérias, os professores, a direção, coordenadores e todos na escola estão também pensando nisso. É o momento em que podemos aprender a conviver, compartilhar e trabalhar coletivamente, juntos, por objetivos maiores, pra melhorar a vida e ter um futuro melhor. Todos nós aprendemos mais ensinamos também, né! É claro que vamos experimentar um mundo de ideias novas, que podemos usar no dia-a-dia. E é isso que temos que fazer: usar as coisas que estudamos a nosso favor, pra enfrentar os problemas que vão aparecendo...*



*E o professor? Onde ele fica nisso?*

*O professor prepara suas aulas pensando nisto. E a escola ajuda através dos coordenadores e outros meios, a elaborar as matérias, os assuntos que vocês vão estudar. Os caras estudam muito pra poder dar aula! Não é fácil não. E a gente sabe que o caderno do aluno pode ajudar muito... É só saber usar!!!*

*A gente pode até ir mais longe: junto com o professor, podemos conhecer lugares, fazer experiências, e avançar mais nos assuntos que estamos vendo na aula. Podemos olhar o mundo diferente... E é pra isso que estamos no Ensino Médio! Já sabemos muito, mas podemos mais. Se há coisas a aprender, chegamos lá, entendendo o jeito delas... Aliás, existem vários caminhos pra gente chegar à resposta das coisas. O legal é poder dizer o que sentimos, de várias formas. Pra isso podemos usar a escrita... E com a leitura conhecemos as coisas do mundo, viajamos pra outros lugares... É demais! O dia que aprendi usá-las, consegui mostrar para as pessoas minhas ideias... Escrevendo e produzindo meus vídeos, postando na internet! Já estou até faturando uns trocados...*

*Você acha que existe relação entre cursar o Ensino Médio e aprender uma profissão?*

*Eu poderia ter escolhido cursar o Ensino Médio e ao mesmo tempo aprender uma profissão. Tem muitas escolas profissionalizantes em diversas áreas do conhecimento, próximo a você. Eu preferi cursar apenas o Ensino Médio. Mas nele percebi depois de algum tempo, que tinham algumas disciplinas que falavam de profissões e outros assuntos que tinham a ver, além de algumas habilidades pra usar na minha vida. Para mim o estudo não acabou aí. Fui pra a Universidade, mas isso é outra história. O mais importante é que hoje, depois da universidade, já sei o quero fazer... Aliás, já estou fazendo: sou um designer gráfico. Consegui alcançar os objetivos que pensei... E é claro que o Ensino Médio me ajudou demais.*

*Entendeu?*

*E aí, vamos nessa?*

